Педагогические идеи К. Д. Ушинского

7 НАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Эта книга о системе воспитания, разработанной великим русским педагогом К. Д. Ушинским. Прошло сто лет после смерти К. Д. Ушинского, но его педагогические идеи не умерли, они продолжают жить и развиваться в сейчас в нашем дошкольном воспитании, в нашей советской школе. Книга будет интересна как педагогам, так и родителям.

-
- Величайшее из искусств
- К. Д. Ушинский о методике воспитания
- Воспитание
- О сознательном и обдуманном влиянии на подрастающие поколения
- О воспитании власти ребенка над своим организмом
- О воспитании привычек
- Нравственное и педагогическое значение привычек
- О воспитании чувств.
- Второе педагогическое приложение
- О классной дисциплине
-
-
- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12

Педагогические идеи К. Д. Ушинского

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЗНАНИЕ»
Москва 1971

37(09)
П24

П24 Педагогические идеи К. Д. Ушинского. М., «Знание», 1971.

80 стр. (Серия «Народный университет», Педагогический факультет).

Эта книга о системе воспитания, разработанной великим русским педагогом К. Д. Ушинским.

Прошло сто лет после смерти К. Д. Ушинского, но его педагогические идеи не умерли, они продолжают жить и развиваться в сейчас в нашем дошкольном воспитании, в нашей советской школе.

Книга будет интересна как педагогам, так и родителям.

37(09)__6-3
Т. п. 1971 г. - № 151

Величайшее из искусств

Сто с лишним лет назад, когда Россия пробуждалась ото сна, когда раскрепощение и образование народа стало знаменем революционной демократии, впервые, подобно набату, прозвучал и страстный голос основоположника русской педагогики Константина Дмитриевича Ушинского:

Теперь именно настает время, когда России всего более нужны школы, хорошо устроенные, и учителя, хорошо подготовленные,— и много, много школ нам нужно! Иначе и свобода крестьян, и открытое судопроизводство не принесут всей той пользы, какую могли бы принести эти истинные великие шаги вперед.

— Правительство обязано прислушиваться к голосу лучших людей, к голосу народа...

— Если же мы до сих пор, готовя технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, филологов, математиков, не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо и что нравственное состояние современного общества далеко не соответствует его великолепным биржам, дорогам, фабрикам, его науке, торговле и промышленности... Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и, если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, а вместе с тем и будущность нашего отечества.

Считая воспитание величайшим из искусств, К. Д. Ушинский, начиная со своей первой блестящей работы «О пользе педагогической литературы» и кончая самым значительным, незавершенным произведением «Педагогическая антропология», утверждал неразрывную связь науки и искусства воспитывать.

«...Во всех областях воспитания,— писал он,— мы стоим только при начале великого искусства, тогда как факты науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности, и можно надеяться, что человечество устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке...»

Он убежден в том, что человечество, и прежде всего его страна, уже стоит в преддверии храма педагогического искусства и надо приложить усилия, чтобы войти наконец-то в сам храм. Он понимает, что это вхождение есть закон жизни, условие прогресса; и оно должно быть совершено по велению высшего судьи — совести каждого гражданина, обязанного помочь своему народу, содействовать его пробуждению от летаргического сна

средствами образования, культуры, воспитания.

Приготовлять умы, рассеивать идеи. Вот наше назначение... Отбросим эгоизм, будем действовать для потомства... укажем разумную цель, откроем средства, расшевелим энергию—дела появятся сами — вот заветная мечта, с которой сжился молодой педагог почти с юношеских лет.

Вот почему принцип народности становится ведущим в его теоретических работах и в практической деятельности. Вот почему его идеи высоко оценены революционером-демократом Н. А. Добролюбовым, а позднее Н. К. Крупской и М. И. Калининым.

Да, он был прежде всего патриотом своей Родины, а затем уже педагогом.

Он был прежде всего демократом по убеждениям, а затем уже теоретиком.

Он был прежде всего кристально честным человеком, а затем уже методистом-воспитателем.

Когда соприкасаешься с личностью Ушинского, невольно приходит на ум определение, данное Белинскому, — неистовый.

Представьте себе молодого человека, худощавого, выше среднего роста, крайне нервного. Лицо резко выделяется своей бледностью в строгой раме черных, как смоль, волос, тонкие бескровные губы и проницательный взор, который, кажется, видит человека насквозь. Каждое движение подчеркивает сильный характер и упорную волю. «Мне кажется,— вспоминает о нем ученица,— если бы знаменитый художник В. М. Васнецов увидел Ушинского, он написал бы с него для какого-нибудь собора тип вдохновенного пророка-фанатика, глаза которого во время проповеди мечут искры, а лицо становится необыкновенно строгим и суровым. Тот, кто видел Ушинского хотя раз, навсегда запоминал лицо этого человека, резко выделявшегося из толпы даже своей внешностью».

Прибавьте к этой характеристике еще и высокие его помыслы —все для России, все для любимой Родины; его открытую непримиримость к косности, к казенной официальной пауке, к гнусностям самодержавия; высокую образованность — и тогда станет понятным его тернистый жизненный путь в условиях мрачной реакции того времени.

В 22 года исполняет обязанности профессора кафедры энциклопедии, законоведения и финансов в Демидовском юридическом лицее в Ярославле. В лекциях развивает демократические идеи, произносит страстные речи с критикой существующих порядков и состояния преподававшихся в лицее наук. Его действия осуждаются реакционно настроенным Министерством народного образования.

В 25 лет уволен из лицея. Спустя год, в 1850 году, ему удается с большим трудом устроиться на службу в канцелярию департамента иностранных вероисповеданий, а спустя четыре года он отстранен и от этой должности.

Все это время он работает над педагогическими проблемами и мечтает о преподавании, о живом общении с молодежью. Он готов выехать в любой уездный город. Посылает запросы, но везде — отказ. И вот наконец-то по счастливой случайности поступает в 1854 году в Гатчинский сиротский институт, а в 1859 году переводится на должность инспектора классов Смольного института благородных девиц.

Здесь ему удается привлечь к работе ставших впоследствии известными педагогами и учеными словесника Водовозова, географа Семенова, литератора Модзалевского, физика Пугачевского, математика Буссе, составивших тесный кружок единомышленников и борцов за новую демократическую школу. Вместе с ними Ушинский в Смольном институте проводит целый ряд преобразований: разрабатывает новый учебный план, отвечающий тогдашнему уровню развития науки и техники, концентрирует изучение наук вокруг родного языка, вводит предметные (наглядные) уроки, опыты по физике и естествознанию, внедряет новые методы воспитания и образования.

Наиболее реакционные учителя, священник и начальница Смольного института возмущены его действиями, обвиняют его в том, что он со «своей партией распространяет в заведении безбожие и безнравственность».

И неугомонный реформатор по официальным соображениям властей, как замечает его ученик и последователь Л. Н. Модзалевский, был немедленно (в 1862 году) отстранен от исполнения обязанностей и должен был представить объяснение по всем обвинительным пунктам... Иначе и не могло быть.

Это была борьба острая, непримиримая, неравная... Это была борьба кристально честного человека с мракобесием. Человека, который поставил своей жизненной целью (об этом он написал в своем дневнике) «отдать все потомкам... не ждя награды ни на земле, ни на небе,— знать это и все-таки отдать им и жизнь свою — велика любовь к истине, к благу, к идее! Велико назначение!».

Это была борьба человека, который знал, что ему угрожают лишения, а возможно, и ссылка. Ведь не случайно его рукой в семейном альбоме как величайшее откровение, как клятва были написаны такие слова:

Известно мне: погибель ждет

Того, кто первый восстает
На утеснителей народа;
Судьба меня уж обрекла.
Но где, скажи, когда была
Без жертв искуплена свобода?

Представьте себе затхлую атмосферу Смольного института, престарелую, полуграмотную статс-даму, начальницу Леонтьеву, с замашками госпожи Простаковой, окруженную сонмищем ограниченных педагогов и классных дам, строивших весь учебно-воспитательный процесс вокруг «камильфотных» манер и «чувствительности сердца». И идеолога всего этого скопища невежества и пошлости — законоучителя отца Гречулевича, редактора церковного журнала «Странник», в котором подвергалось самой невероятной клевете все, любые прогрессивные явления русской жизни. И воспитанниц: одних — доведенных до отчаяния институтским мраком и затхлостью обстановки, других — совершенно опустошенных бездельем, разговорами о модах, женихах, аристократичности и прочей мишуре.

И вот в институт, «окаменевший в своей неподвижности», в институт, куда не долетала ни одна свежая мысль, ни один стон народного страдания, «ворвался солнечный луч» — пришел величайший русский педагог-реформатор, а вместе с ним хлынула и волна новых идей...

Поддержки вначале ни от кого, даже от воспитанниц... Конфликт с первых дней, с первого часа... Кто-то решил сделать ему приятное, облил духами его шляпу. Ушинский возмущен:

— Ведь вы же здесь специально изучаете нравственность, а не знаете того, что портить чужую вещь духами или другою дрянью неделикатно. Не каждый выносит эти пошлости! Наконец, почем вы знаете... может быть, я настолько беден, что не имею возможности купить другую шляпу... да куда вам думать о бедности!

— Говорить о бедности, повышать на благородных барышень голос, орать на нас как на мужиков — это возмутительно. Наш институт назвал стоячим болотом! Кто же он сам?— всполошились девицы.

И им отвечал преподаватель словесности Старов:

— Грубый материалист! О! Вы не знаете, что творится в мире! О, как прелестны вы в вашем неведении! Не теряйте его, этого лучшего сокровища сердца. Впрочем, мне говорили, что Ушинский... в высшей степени образованный человек... Он,

говорят, поклонник новых идей! Что ж... Нам, старикам, по правде сказать, и давно пора очищать место для новых людей, для новых идей!

Я здесь ничего не придумал, я воспользовался воспоминаниями об Ушинском. Вдумайтесь, насколько точно воспроизведена обстановка борьбы 60-х годов, описанная в тургеневских романах, в сочинениях Писарева, Чернышевского. Как схож Ушинский с героем того времени революционером Евгением Базаровым, с его знаменитым тезисом: «Сначала место надо расчистить, а строить потом».

Но одно дело романы, а другое — жизнь. Вот так прийти к начальству института и объявить:

— Выбросить старый хлам служащих и сделать это как можно скорее необходимо уже потому, что теперешние классные дамы притупляют умственные способности воспитанниц и озлобляют их сердца...

И уже эти слова молодого реформатора воспитанницы произносят как молитву. Они почувствовали в нем ум и силу, доброе сердце, смелость и подлинную нравственность. Они еще присматривались. Они ничем еще не помогли ему. Но и не возмущались уже его действиями.

А он?.. Вот два случая.

...Словесник Соболевский так учил русскому языку, что девицы делали ошибок в словах больше, чем было в них букв. И когда Соболевский еще и бросился в нижнем коридоре подавать галоши инспектору, то Ушинский вырвал их у него со злостью и произнес:

— Лакей на кафедре — уже совсем неподходящее дело!.. Это мое окончательное решение!

...Старов считался лучшим преподавателем литературы. Он декламировал девицам свои нелепые погребальные вирши, вместо Пушкина и Лермонтова.

— Кто из вас читал «Мертвые души»? Потрудитесь встать...— обратился Ушинский к воспитанницам.

Никто не сдвинулся с места.

— Это невозможно! Вы, сударыня, читали? А вы? Но, может быть, что-нибудь другое читали из Гоголя? «Тараса Бульбу» знаете? Неужели и произведений Пушкина никто не читал? А Лермонтова, Грибоедова?

И Старов был уволен. А девицам, которые решили выступить в его защиту, Ушинский объяснил, что Старов совсем безграмотный человек, что одной доброты педагогу недостаточно, что настоящий учитель должен быть еще и прогрессивным, образованным, иметь специальные знания...

...В школе как в капле воды отражается все общество, с его политикой, культурой, экономическим укладом, уровнем развития науки и техники. В Смольном институте Ушинский увидел в миниатюре стоячее болото жандармской России.

И это болото охранялось вековой традицией, крепостным строем, лестью, преданностью и жестокостью придворных, старовыми и леонтьевыми и, наконец, всем укладом жизни.

Можно предположить, с какой ненавистью были восприняты идеи и реформы Ушинского в той обстановке дореформенной, еще крепостнической России!

Можно лишь мысленно представить, насколько сложно и трудно было тогда заложить основы научной педагогической теории, коренным образом изменить и перестроить всю систему образования и воспитания подрастающего поколения. А без этого изменения, без радикальных преобразований Ушинский не мыслил теории. Именно освоение новых идей и методов целым народом, приобщение самых широких слоев населения к образованию и на той основе споспешествование прогрессу — вот основная задача, которую ставил перед собой педагог-демократ Ушинский.

Были ли у него ошибки? Да, были. О них много писалось. Он не был атеистом. Его этика строилась на религиозной основе, а воспитание связывалось с религией, с верой в патриархально-нравственные устои народа. Его книги по родному слову, замечает в статье «Старые и новые учебники» Н. К. Крупская, снабжены картинками из священной истории и детскими воспоминаниями о сочельниках, рождестве, молебнах, постах, говении, хождении «на страсти», светлом воскресении и т. д.

Религия в его понимании — синоним нравственной чистоты и поэтической одухотворенности.

В его жизненном пути, в его учении, в его поступках и даже в его приверженности к религии уже тогда обозначались те противоречия русской действительности, о которых в свое время напишет В. И. Ленин.

С одной стороны, Ушинский, сотрудник «Современника», весь на стороне освободительного движения, всем своим существом протестует против царской действительности, а с другой стороны, он не принимает революции, так-как кровопролитие, по его мнению, не приносит людям ни свободы, ни счастья, ни мира.

С одной стороны, он за развитие науки, за всеобщий прогресс, а с другой — приписывает русскому народу якобы врожденные черты религиозно-патриархальной нравственности. «Будучи глубоко русским человеком, пишет о нем его друг и соратник Л. Н. Модзалевский, Ушинский также был в полном

смысле «западником», хотя и относился строго критически к западной науке и образованности вообще; а к западной школе—в особенности, немецких же педагогов даже недолюбливал за их нередко слишком сухой педантизм и излишнюю чисто кабинетную теоретичность.

В своем протесте по доносу попа Гречулевича он совершенно категорически заявляет, что «всегда предпочтет преподавателя-атеиста, но человека честного и правдивого, ханже и фарисею».

В предлагаемой книжке читатель столкнется с этой противоречивостью, и в связи с этим мне хочется привести слова Н. К. Крупской: «Смешно было бы бояться, что учащиеся заразятся религиозными настроениями Ушинского... эти настроения слишком уж наивны для современного читателя». И вот теперь, когда мы с вами вошли хоть в какой-то мере в тот мир, в котором творил великий мыслитель и педагог, нам легче будет разобраться в его основных теоретических проблемах, касающихся прежде всего коренных вопросов воспитания и образования подрастающего поколения.

* * *

Итак, центральная идея педагогической системы К. Д. Ушинского, народность, которую он глубоко обосновал в целом ряде своих работ, и прежде всего в одной из первых статей «О народности в общественном воспитании» (1857 г.). Заметим сразу, что К. Д. Ушинский, развивая принцип народности в общественном воспитании, одновременно выступал против односторонних тенденций славянофильства и западничества.

Научные истины, по его мнению, могут быть общими, психологические приемы и методические находки, добытые в разных странах, могут быть использованы любым народом, но система воспитания в целом у каждого народа своя, со своими национальными особенностями, учитывающая уровень развития общества, специфику национального характера и творческие силы самых различных слоев страны.

Рассматривая историю народа как историю его политических прав, Ушинский писал: «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа... Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное божие создание на земле, и воспитанию только остается черпать из этого богатого и чистого источника.

Защищая самобытность русского народа, глубоко веря в его творческие силы, напоминая о всемирно известных подвигах простых людей своей страны в борьбе с различными

интервентами, он предостерегал от слепого подражания другим нациям, стремился пробудить в учительстве подлинный патриотизм и национальное самосознание, чувство гражданского и человеческого достоинства.

У нации Гете и Шиллера, Гегеля и Шеллинга можно и нужно учиться глубокому познанию основ наук, наклонности к абстрактному мышлению, но непременно надо отбросить мелочный формализм, муштру и склонность к казенному педантизму. Слава богу, этих последних отрицательных свойств достаточно в России.

Французские школы с блеском готовят артиллеристов и техников, инженеров и механиков. Ни одно учебное заведение в Европе не могло сравниться тогда с успехами французской Политехнической школы, основанной в 1794 году и за сравнительно короткий срок выпустившей свыше четырех тысяч образованнейших техников.

Но ограничиваться только образованием — значит совершать преступление перед своим народом. И тому свидетель, по мнению Ушинского, позорище наполеоновской Франции, той безнравственной Франции, заклейменной навеки творениями ее лучших сынов — Бальзаком, Золя и Гюго.

Внешний блеск и тщеславие, материальная польза и стремление пустить пыль в глаза «чудесами воспитательного искусства» — вот что мешает общественному воспитанию Франции. Вот чего должна остерегаться педагогика русского народа, создавшего свою культуру, свой язык, народа, из чьей грубой, казалось бы, «серой, невежественной массы, льется чудная народная песня, из которой почерпают свое вдохновение» поэт и художник, музыкант и философ, ученый и филолог...

Он категорически не согласен с некоторыми немецкими педагогами того времени, утверждавшими, что можно быть крупным ученым и вместе с тем безнравственным человеком. Нет! Прежде всего человек, гражданин, а затем уже образованность. И только в единстве, в неразрывной органической связи воспитания и обучения могут быть сформированы гармонически развитые личности — образованные и непременно воспитанные люди.

Не принимает Ушинский в целом и английской системы образования, закованной в латы средневековой схоластики и существующей в лучшем виде только для аристократов,

Ревниво следит К. Д. Ушинский за тем, что делается в Америке. Отмечает демократизм в организации женского образования, введение в школы таких наук, как физика и астрономия, биология и химия, отделение школы от церкви. Но вместе с тем его поражает необыкновенное многообразие

программ и учебных планов, отсутствие той научной системы, которую он видел в Швейцарии и Германии и которую мечтает претворить на народных началах в своем отечестве.

Во всех школах Западной Европы,— сделает много позднее вывод Ушинский в своем главном труде «Педагогическая антропология»,— «бесчисленное множество чужих, плохо переваренных фраз, которые, обращаясь теперь между людьми, вместо действительных, глубоко осознанных идей, затруд-няют оборот человеческого мышления, как фальшивая монета затрудняет обороты торговли...».

Он отмечает, что в западных теориях много верных выводов и фактов, но еще больше ни на чем не основанной фантазии, головоломных и утлых мостов через неизведанные пропасти образования и еще больше ложных и вредных советов.

Как истинно народный педагог, он понимает, что ни одну из самых даже интересных систем и, казалось бы, научно обоснованных теорий нельзя перенести с Запада на русскую почву. Нельзя открыть чужим ключом своей двери.

Попытки без разбора переносить в свою страну путаные и формалистские теории, абстрактная неудержимость объяснять явления народной жизни чуждыми и надуманными понятиями есть не что иное, как уход от злободневных проблем воспитания, от самого человека, от конкретных детей и учителей с их тревогами и насущными нуждами. И в этом Ушинский до конца последователен и, позволю себе заметить, необычайно современен.

Что же является критерием использования научных достижений в создании национальной системы образования и воспитания? Что может стать основой педагогической теории? И ответ один — народность. Народность как глубокая вера в творческие силы своей страны, как вытекающий из этой веры императив — предоставить дело народного образования самому народу, освобождение его от бюрократизма и чиновничества, построение системы воспитания в соответствии с особенностями различных наций в стране и историческими условиями его жизни.

Принцип народности в педагогическом наследии Ушинского — ключ к пониманию его системы, и критерий верности его взглядов.

И все-таки, прежде чем рассмотреть именно с. этих позиций его конкретно педагогические взгляды, хочется привести выводы самого Ушинского, следующие из его учения о народности в общественном воспитании. Вот они:

Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не ведет за собой истории, но следует за ней. Не педагогика и не

педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям.

Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Она может приготовлять техников, но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, и если они будут появляться, то независимо от воспитания.

Возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части: где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений.

***

Вопросы смысла жизни, цели воспитания детей, наверное, если говорить по большому счету, для каждого поколения являются острыми и жизненными проблемами. Особую остроту эти вопросы приобрели в период наиболее активной творческой деятельности Ушинского. Полемика вокруг них послужила началом педагогического движения 60-х годов и проходила в русле борьбы с сословно-специальным образованием.

Дискуссия открылась публикацией в июльской книжке «Морского сборника» за 1856 год статьи «Вопросы жизни» известного ученого и педагога Н. И. Пирогова.

На статью откликнулись Чернышевский и Добролюбов. Выступил с откликом на сочинения Пирогова и К. Д. Ушинский.

В общем-то, разделяя точку зрения и Пирогова, и революционеров-демократов в главном — основная цель воспитания — «приготовить человека на искреннюю борьбу с самим собой и с жизнью», Ушинский пытается глубже заглянуть в самое существо воспитательной практики.

— Приготовлять человека к борьбе? Прекрасно,— полемизирует Ушинский.— И так борется, но для чего борется? какими средствами? для какой цели? Не всякий из нас отстаивает свои, может быть, скрытые от самого себя убеждения? но какие убеждения?

Если говорить о целях воспитания вообще, то кажется все ясным и понятным, размышляет Ушинский, но если

сталкиваешься с конкретным ребенком, с конкретной воспитательной практикой, многое моментально опрокидывается.

Воспитанию вверяет общество чистые и впечатлительные души детей, поэтому мы и вправе спросить воспитателя, какую цель он ставит перед собой, какие средства будут применены. И ответ нужен самый точный и даже категоричный.

Одни говорят, что главная цель в том, чтобы сделать человека счастливым. Но ведь и на счастье у людей самые разные взгляды. Сходство только кажущееся. У каждого чело-иска, если поглубже всмотреться, представление о счастье свое, особое. Оно обусловлено мировоззрением и характером, всем строем его жизни, в какой он вырос и воспитывался.

Точно такая же неопределенность в суждениях и тех воспитателей, которые утверждают, что главная цель — сделать наших детей лучше, совершеннее.

Оказывается, что и взгляды на идеалы у людей разные. То, что одни считают совершенством, другим кажется оно безумством, тупостью, пошлостью.

Не может он согласиться и с прогрессивной по тем временам теорией «естественного воспитания» Жан Жака Руссо.

Неужели, возмущается Ушинский, идеалом нашим может быть дитя природы, дикари с острова Фиджи с их свирепыми страстями и с кровавыми суевериями.

Фантазии и абстрактные рассуждения о целях мало что дадут. Невольно возникают перед глазами картины, нарисованные Ушинским.

Живой, большеглазый мальчуган обращается к обществу: к родителям, к школе, к педагогам, к государству:

— Чего вы хотите от меня? Что вы называете хорошим? К чему вы сами стремитесь? Мне нет дела до ваших заблуждений. Укажите мне прямую дорогу. Не говорите мне, что вы ненавидите, а скажите, что вы любите! Не говорите, что вы рушите, а скажите, что вы хотите строить! Только не торопитесь ответить, взвесьте все. Детям ведь нельзя лгать.

А кто из педагогов может признаться этому мальчугану, как это сделал в одном из частных писем к Н. А. Корфу сам Ушинский:

«Чему мы должны учить теперь детей?— раздувать их народные страсти и народное самолюбие, вливать в них ненависть к чужеземцам, приучать стрелять и резать. Вот какие школы мы должны устраивать — и это неизбежно, необходимо. Вот куда повернули людей Наполеоны, Бисмарки и Вильгельмы — да поразит их кара небесная!..».

Учитель бьется, не зная покоя, учит детей премудростям

науки. Но во имя чего? Чтобы только его ученик стал образованным? Чтобы только поимел возможность на дальнейшее свое образование?

Мать горячо молится, чтобы сыну ее выпало счастье, чтобы нужды он не знал. А в чем подлинное счастье? Ведь бывает же счастлив человек в бедности и несчастлив в богатстве! Ведь все бывает!

Вы теперь уже семьянин, часто говорят новому мужу или новому отцу семейства, и вам пора уже оставить все фантазии молодости, сделаться человеком солидным, позаботиться о семье. И эти заботы о семье заводят часто человека в самую грязную яму, замечает Ушинский. Семья делается для него средоточием Вселенной. Интересы государства, науки, искусства, цивилизации для него существуют постольку, поскольку могут принести их детям пользу.

Ушинский вспоминает те суровые и наивные времена, когда спартанка, подавая сыну щит, говорила: «Возвратись или с ним, или на нем». И снова вопрос: «много ли найдется родителей, которые серьезно, не для фразы, сказали бы своему сыну: «Служи идее народа, государства, хотя бы это стоило тебе величайших усилий, несчастий, бедности и позора, хотя бы стоило это тебе самой жизни...». Но зато сплошь и рядом Ушинский видит людей, которые, как бы ни прикрывались мудрыми объяснениями, сколько бы ни нагоняли туману, а все равно их взгляд на цель воспитания сведется к весьма жестким и ограниченным пожеланиям: воспитать стремление лезть вверх. Лезть во всеоружии. Туда за крестами, почестями, богатством. А для этого надо образование получить, чтобы обойти кого-то в чинах, чтобы побыстрее добраться до потолка... Какого? Это неважно... Но, по всей вероятности, в этом и есть счастье, раз все лезут, как ошалелые, вот уже сколько веков, тысячелетий.

Категорически отвергая всякий прагматизм и утилитаризм в определении счастья, целей воспитания и смысла жизни, Ушинский и в теории, и на практике решал проблему цели с философских и подлинно народных позиций.

Заглянем снова в практическую деятельность великого педагога. К чему призывал он своих учеников?

— Вы должны,— говорил он,— зажечь в своем сердце не мечты о светской суете, на что так падки жалкие создания, а чистый пламень, неутомимую, неугасающую жажду к приобретению знаний и развивать в себе прежде всего любовь к труду,— без этого жизнь ваша не будет ни достойной уважения, ни счастливой... постоянный умственный труд разовьет в душе вашей чистейшую, возвышенную любовь к ближнему, а только

такая любовь дает честное, благородное и истинное счастье... Добиться этого величайшего на земле счастья может каждый, следовательно, человека можно считать кузнецом своего счастья.

Итак, целью воспитания является гармонически развитый человек, который находит самое высокое счастье в служении Родине, который живет интересами своего народа, который добр, благороден, честен, который обретает счастье в труде, в любви к людям. Воспитать счастливого человека — значит научить находить счастье даже тогда, когда ты беден, когда во имя великих целей лишился благополучия, когда помог ближнему, отказав себе в чем-то...

***

«Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель,— говорит молва, но в чем заключается его сила и откуда проистекает его искусство,— этого никто не знает, да этого и нельзя знать; до этого можно дойти только собственной практикой. Не правда ли, что это нечто вроде фокусов наших знахарок и шептуний? Неужели же искусство воспитания, это искусство развития сознания и воли, может оставаться на этой низкой ступени и не подымется даже на ту, на которой стоит медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знании...» — вот какие вопросы задает Ушинский всему русскому обществу в своей первой блистательной статье «О пользе педагогической литературы». В чем же современность взглядов Ушинского на роль и назначение воспитателя?

В том, что воспитание может и должно стать такой же точной наукой, как преподавание, как архитектура, как физика и математика?

В том, что воспитатель должен обладать обширным кругом антропологических знаний: из анатомии, физиологии, политэкономии, истории цивилизаций, литератур и искусств, одним словом, всем, что касается человековедения?

В том, что воспитатель должен, наконец, знать ребенка во всех его отношениях?

Все это так.

Размышляя о роли воспитателя, о его основных качествах, Ушинский предстает перед нами как бы с двух сторон, характеризующих подлинность, если хотите, и современного педагога, того педагога, в котором так нуждается современная школа.

С одной стороны — это мыслитель, сформировавшийся в философской среде, познавший всю сложность и диалектичность воспитательного процесса. И как мыслитель он понимает, что в педагогике не может быть рецептов и догматически очерченных

правил. Личность ребенка формирует главный воспитатель — жизнь «со всеми ее безобразными случайностями». Перекликаясь с Чернышевским, он подчеркивает, что стоит только отстранить «пагубные обстоятельства», создать атмосферу свободы и творческого труда, как непременно просветлеет ум человека и облагородится его характер.

Но вместе с тем и создание атмосферы труда и благоприятствующих обстоятельств, овладение даже самыми совершеннейшими методами воздействия, еще не приведут к желаемым результатам. И тому пример иезуитского воспитания. По тем временам иезуиты могли создать прекрасные условия в своих школах. Владели искусством воздействия на личность ребенка. Но это было «искусство», враждебное самой природе человека, самой идее гуманизма. В жестоких хищных руках иезуитов искусство воспитания оборачивалось и свою противоположность — в издевательство над детьми, превращающее ребенка в слепое орудие чужой воли, в послушного робота.

Изощренное манипулирование ребенком, тончайшая игра на чистоте и впечатлительности детей приводили к тем ужасным миазмам человеческого разложения, к созданию той зловещей командной касты, против которых выступили впоследствии все прогрессивные педагоги, такие, скажем, как Корчак и Макаренко.

Да, умение проникнуть в интимный мир детей, и в этом мире совершать с точностью ювелира филигранные работы по становлению характера — это, о, как важно для воспитателя!

Но это так же опасно, как и авторитарно подавлять волю ребенка. Ибо, входя в мир человека, мы не только можем привнести в него свой отрицательный опыт, но и навязать ребенку не свойственные его природе наклонности, нарушить тончайший узор его неповторимой индивидуальности, развить в нем не творческие, а преимущественно исполнительские и подражательные способности.

Дети — будущее Родины, которая через тридцать лет (об этом писал Ушинский в одном из своих писем) откроет новую, прямую дорогу, по которой, возможно, и другие будут идти столетиями...

Вот почему беспокоит Ушинского один и тот же вопрос: Неужели все искусство воспитания только и заключается в том, что исходным началом любой воспитательной системы является приобщение учащегося к духовному миру наставника? Нет, отвергает Ушинский-философ, тезис «воспитывайте детей так, чтобы дети походили на меня, и вы дадите отличное воспитание», является ложным. Попробуйте заглянуть в свою биографию, в тайники своей совести, своих поступков, взгляните на свое

поведение в самые критические минуты вашей жизни и вы заметите, что результаты вашего развития далеко не удовлетворительны, а большей частью печальны и жалки.

Вот почему надо «изыскивать средства сделать детей наших лучше нас».

Вот почему необходимо диалектическое мышление. Вот почему необходим каждому воспитателю суровый анализ самого себя, постоянный беспристрастный критический обзор результатов своих действий.

Для того чтобы, пусть даже «хирургическим» путем, с болью, отбросить в себе те свойства, которые могут пагубно воздействовать на развитие ребенка.

Для того чтобы исключить возможность прикосновения к детской чистоте и неосведомленности своих отрицательных свойств.

Воспитателем может быть тот человек, кто умеет видеть не только недостатки детей, но и свои собственные.

Воспитатель тогда достигает вершин искусства в своем общении с детьми, когда несет им большую правду подлинно народных убеждений, когда сам способен на честный гражданский поступок, чем бы для него ни завершился он, чем бы ему ни грозил.

Одной образованности, одних знаний, одних правил, методик и циркуляров, какими бы совершенными они бы ни были, явно недостаточно.

И тому пример, говорит Ушинский, история. Философ Сенека — блестящий эрудит, один из самых образованных людей своего времени. Но ведь воспитал же Сенека зловещего тирана Нерона. Именно Сенеку обвиняет педагог в том, что он содействовал своей изысканной болтовней и сентенциями «ужасной нравственной порче своего страшного воспитанника».

Как педагог-философ Ушинский фактически приближается к тому подлинно научному пониманию диалектики воспитания, к той сложной формуле, которую вывел педагог-марксист Макаренко на основании индукции своего цельного опыта. Он писал в одном из писем Максиму Горькому: «Педагогика — вещь прежде всего диалектическая — не может быть установлено никаких абсолютно правильных педагогических мер или систем. Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет порочным».

Ушинский, исходя из глубочайшего анализа философских систем того времени (Милль и Спенсер, Гегель и Шеллинг, Белинский и Герцен), исходя из своего опыта воспитательной

практики, формулирует, возможно, главное противоречие самой природы и сущности гуманистического воспитания.

С одной стороны, наставник не должен навязывать своих убеждений, ибо это навязывание есть величайшее насилие над умом воспитанника. С другой стороны, нельзя развивать душу ребенка, не внося в нее никаких убеждений. Отрицание авторитета нравственных требований, норм морали может воспитать полных скептиков, убежденных в невозможности убеждений.

Практическая педагогика всегда ставит воспитателя перед конкретным фактом оценки поступков, ситуаций, нравственности детей, взрослых, вообще различных явлений, точек зрения.

И в этой своей оценке, в своем активном отношении к миру педагог выступает не как кабинетный теоретик, а как член общества, того конкретного общения, где все до предела сжато, все в живом темпе событий, где нет времени для длительного раздумывания, где надо сейчас, безотлагательно, что-то решать, что-то утверждать, что-то отрицать.

Если один ребенок обижает другого, педагог должен немедленно активно вмешаться, приостановить зло.

Если ребенок ленив, то педагог, узнав причину праздности, обязан как можно скорее включить ребенка в активную деятельность.

Если сложились такие взаимоотношения между детьми, которые порождают ложь, насилие, безнравственность, то воспитатель безотлагательно должен действовать, бросив всю свою энергию, весь свой запас знаний, убеждений, гражданской страсти, все самое дорогое, что присуще ему как творческой личности, для нравственного влияния, для утверждения справедливости и подлинного гуманизма. Без нравственной силы, способной противостоять насилию и безнравственности, без авторитета, способного объявить войну любым проявлениям авторитарности, не может быть ни подлинного воспитателя, ни педагогического мастерства.

Не может быть подлинной доброты, смирившейся со злом. Разговоры о доброте без активной ее защиты — есть самое настоящее фарисейство и спекуляция на гуманизме.

Только действенный, а не пассивно-созерцательный гуманизм зовет преобразовывать обстоятельства, выступает в защиту человека, живет тревогами народных страданий и готовностью помочь людям. -

В этом смысле педагогический гуманизм радикален, непримирим к косности, требователен и суров к людям.

Педагогический гуманизм, если говорить по большому счету,

является как бы синтезом всего развития личности воспитателя, его политического и морального кредо, его страстей и убеждений, его культуры и ценностей Нельзя гуманизм мерять на кварты и сантимы, он неделим. Он интегрален.

Нельзя вот так взять да и решить: вот сейчас я применю доброе слово, чтобы завоевать авторитет ребенка. Воспитатель попадает в детскую среду и становится обозреваем извне и даже изнутри десятками детских глаз. Не только он изучает детей, но и его изучают воспитанники. Они прислушиваются к каждому слову, присматриваются к каждому движению. И рано или поздно он будет разгадан до конца, не важно, кто он по темпераменту: холерик или флегматик, повышает ли голос или говорит шепотом, взрывается или увлекается поглаживанием по головке.

И прежде всего он, воспитатель, воспринимается как человек, как добрый и щедрый или как злой и самовлюбленный учитель, которому и дела нет до детей, или который проявляет доброту как средство войти в интимный мир другого человека.

Ушинский, придя в Смольный институт, с точки зрения статс-дамы Леонтьевой, поступал негуманно. И чувствительный, добрый Старов воспринял новатора как злую силу.

И воспитанницам показался он чересчур грубым. И Ушинский знал об этом. Ему даже друзья часто говорили, советовали, что вот если бы он полегче, да с соблюдением тактики, да с компромиссами, с уступочками, вот тогда-то можно было и подольше продержаться, побольше сделать.

А Ушинский не мог иначе. Он бесстрашно обнажил шпагу навстречу косности и рутине. Он знал, что его поймет молодая Россия, он верил тем же воспитанницам. Он ждал их пробуждения. И он торопил себя, их, словно чувствуя, что совсем мало осталось жить и он не успеет выполнить свой долг перед Отчизной.

Таким он хотел видеть и каждого воспитателя: решительного, радикального, смелого, с позитивной программой действий, одним словом, рыцаря без страха и сомненья..,

— Что? Воспитатель не должен сомневаться?— может подловить меня на слове кто-то из инакомыслящих, — вы за бездумную активность? За деятельное невежество?

Нет, я не намерен оправдываться перед столь изощренной эрудицией, поднаторевшей в спорах о значении понятий.

Я повторяю только то, что сказал. Воспитатель должен быть сильной личностью. Он призван воспитывать сильных людей. Сильных душой и телом, глубиной познания и молодостью, щедростью души и ненавистью ко всему казенному, алчному, бесчеловечному.

— И все это без тени сомнения? Без оглядки на то, что было и будет сделано? — Конечно, нет.

Процесс думания, осмысления и анализа своих настоящих и будущих действий и есть та зауженная ячейка, через которую непременно должна пройти педагогическая активность.

Ушинский как педагог сам был невероятно радикальным и бескомпромиссным, когда дело касалось косности, невежества и пошлости, но он становился необыкновенно деликатным человеком, когда общался с детьми, с учителями, разделявшими передовые взгляды на просвещение, народ, науку.

Он обладал подлинно педагогическим тактом, без которого, по его мнению, ни один педагог «никогда не станет хорошим воспитателем-практиком...». «...Никакая психология,— пишет он, — не может заменить человеку психологического такта, который незаменим в практике уже потому, что действует быстро, мгновенно, тогда как положения науки принимаются, обдумываются и оцениваются медленно. Возможно ли представить себе оратора, который вспоминал бы тот пли другой параграф психологии, желая вызвать в душе слушателя сострадание, ужас или негодование? Точно так же и в педагогической деятельности нет никакой возможности действовать по параграфам психологии, как бы ни твердо они были заучены».

Почему же Ушинский как бы разделяет знания психологии, физиологии с психологическим состоянием ребенка? А дело в том, что эти вещи действительно разные. Ушинский подходит к ребенку скорее и как педагог, и как глубокий психолог. Его прежде всего интересует личность ребенка во всей своей полнокровной целостности. Педагогические методы и педагогические средства применяются не к отдельным психическим качествам дитяти, а к такому ребенку, «каков он есть и действительности, со всеми его слабостями и во всем величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе и в обществе, среди народа, среди человечества, и наедине со своей совестью, во всех возрастах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, и в избытке сил и болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только он будет в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния,— а средства эти

громадны!»

* * *

Проблема средств и факторов воспитания волновала педагогов на протяжении многих веков. Она актуальна и по сей день.

И все-таки характеризовать точку зрения Ушинского по этому вопросу мы намерены не для того, чтобы отметить, что он в решении кардинальных педагогических проблем приблизился к марксистской концепции становления личности, что он превзошел в своих теоретических посылках других ученых, философов, психологов.

Это уже сделано в истории педагогики.

Постараемся избежать и преувеличений такого рода, что Ушинский проложил, говоря словами Писарева, новую дорогу человеческой мысли, «сделал такие открытия, от которых перевернулось вверх дном миросозерцание» многих поколений педагогов, а вслед за этим и многое изменилось в общественной жизни страны, народа, хотя такая оценка Ушинского была бы в какой-то мере и справедливой.

Обратим внимание читателя лишь на то, в какой мере актуально учение Ушинского для нас, насколько его теория современна, насколько разработанная им система средств и факторов воспитания не устарела в наши дни.

Итак, средства воспитания и развития, по Ушинскому, выводятся из самой природы ребенка, его деятельностной сущности, из той реальной окружающей среды, которая дает пищу для его ума, обогащает мир чувств, влияет на его становление.

Два основных фактора определяют воспитательные средства — свободная инициативная деятельность ребенка и среда.

Вот почему лейтмотивом всего учения Ушинского можно считать слова, написанные в его основном труде «Человек как предмет воспитания»? «...всякая человеческая душа требует Деятельности и, смотря по роду этой деятельности, которую дает ей воспитатель и окружающая среда и которую она сама для себя отыщет,— такое направление примет и ее развитие. От недостаточной оценки этой основной психологической истины происходят главные ошибки и еще чаще упущения и в педагогической теории и в педагогической практике». И воспитывает ребенка та деятельность, которая доставляет ему радость, которая оказывает положительное нравственное влияние на него, которая гармонично развивает умственные и физические способности.

И система средств, и все воспитательные воздействия, и

организация всей воспитывающей среды должны быть так построены, чтобы побуждали ребенка к самовоспитанию, к самостоятельному стремлению трудиться, совершенствоваться.

Как истинный педагог-демократ и величайший гуманист своего времени, Ушинский рассматривал воспитывающую деятельность в неразрывной связи со свободой, самостоятельностью и инициативой ребенка. «Стремление к деятельности и стремление к свободе так тесно связаны,— писал он,— что одно без другого существовать не может. Деятельность должна быть моя, увлекать меня, выходить из души моей, следовательно, должна быть свободна. Свобода же затем только мне и нужна, чтобы делать мое дело. Отымите у человека свободу, и вы отнимете у него его истинную душевную деятельность».

Призывая родителей и педагогов воспитывать у ребенка стремление к деятельности в такой же мере, как и стремление к свободе, Ушинский с необычайной тонкостью раскрывает диалектику свободы и необходимости. Свобода вовсе не означает того, что взрослые должны убрать все преграды на жизненном пути ребенка. «Свобода воспитывается не отсутствием стеснений, но, напротив, преодолением их, опытами сладости свободы, которая чувствуется почти только в минуту удаления стеснения, — то ясно, что чем более сделает дитя таких опытов, тем более окрепнет и разовьется в нем стремление к свободе; чем более стеснений оно опрокинет, тем более полюбит свободу».

Одним из важнейших средств воспитания, или, как замечал Ушинский, «могущественнейшим органом воспитания», является учение. И опять-таки, подчеркивая важность образования, Ушинский замечает, что главное достоинство преподавателя заключается в том, чтобы «он умел воспитывать учеников своим предметом».

И снова, и снова предостерегает великий педагог от возможных ошибок — сузить учение рамками параграфов «от сих до сих», вдалбливания готовых истин, зазубривания, муштры. Учение как воспитательное средство в том случае достигает цели, если связано с развитием познавательных способностей ребенка, если научает самостоятельно мыслить и пытливо всматриваться в окружающий мир.

Не будем перечислять все те дидактические принципы обучения, которые обоснованы в наследии Ушинского, которые вошли в нашу советскую педагогику. Ограничимся лишь тем, что приведем некоторые его мысли, касающиеся средств обучения.

Его идея — концентрация всех учебных предметов вокруг родного языка — основывается не только на принципе

народности, но и на стремлении сделать обучение близким, доступным, поистине родным. Ученик получает от предыдущих поколений огромное наследство знаний, опыта, орудий и средств производства. Предстоит всем этим овладеть. И конечно, хорошая школа и разумные родители возможно понятнее, возможно доступнее постараются объяснить ребенку окружающий мир. Причем это объяснение желательно делать на той наглядности, которая может как-то затронуть не только ум, но и чувства детей.

Вот почему Ушинский рекомендует предметом бесед брать естествознание. И по его мнению, хороший рассказ о картофеле или репе может большему научить, чем проповеди самого опасного свойства о различных прочих непонятных детям отвлечениях.

Считая умственные занятия ребятишек самым серьезнейшим трудом, Ушинский рассматривает учебно-познавательную деятельность ребенка в тесной связи с нравственным воспитанием, с пробуждением жажды творить добро, с воспитанием чувств, широких эстетических вкусов, с наслаждением и той прекрасной радостью, какую может и должен испытывать каждый от свободного творческого труда.

Вот мы и подошли к одному из ведущих воспитательных средств в системе Ушинского. Свободный труд свободного человека — это и цель, и средство, и если хотите, результат.

Самое большое наследство, которое могут дать родители своим детям,— это любовь к труду, это, говоря словами Горького, «желание прожить жизнь, каждую ее минуту в «полубезумном восторге делания».

Даже самый отдых растущего человека должен проводиться с пользой. После умственного труда можно физически поработать. Это полезно, приятно, необходимо, так как физический труд может стать величайшим подспорьем учению.

С одобрением Ушинский относится к тем зарубежным школам, где ввели столярные и токарные работы, привлекают детей к широкому самообслуживанию, к ведению хозяйства, к обработке сада и огородных культур.

Одна из лучших его работ «Труд в его психическом и воспитательном значении» — подлинный гимн труду.

Труд в его понимании — источник всех человеческих радостей, счастья; в нем сосредоточена животворящая духовная сила, которая пробуждает человеческое достоинство, И эту духовную силу, рожденную трудом, нельзя купить за все золото Калифорнии. Она дается тому, кто лично трудится.

С какой ненавистью, с каким отвращением пишет Ушинский о человеке, который, получив горсть презренного металла,

перестал трудиться. «Видите ли этого расплывшегося негодяя? Его сальное и бессмысленное лицо, маленькие заплывшие глазки, исполненные хитрости, наглости и вместе с тем низкого раболепства... Это тот же самый крестьянин: он похирел и в то же время поглупел, сделался жаден и жесток... Он весь предался тому сорочьему инстинкту, который медицина должна причислить к самому неизлечимому роду сумасшествия...».

Читая произведения Ушинского, невольно формулируешь для себя выводы.

Если наш ребенок или воспитанник трудится не в той мере, в какой ему позволяют силы и здоровье, значит, ждать хороших результатов бесполезно.

Если среда, окружающая ребенка, не располагает к труду, если в семье или в классе царит атмосфера безделья, пустых и никчемных разговоров, значит, она непременно отрицательно скажется на воспитании.

Если ребенок ежедневно с радостью покидает классную комнату и каждый день торопится на бал или детский праздник, то вряд ли из этого ребенка вырастет дельный человек.

Если ребенок предпочитает весь день работать только физически, лишь бы несколько минут не отдать умственным занятиям, значит, что-то в воспитательной методе надо менять.

Если ребенок готов целый день просидеть над книжкой или механически вызубрить целые страницы, лишь бы избежать самостоятельного думания, значит, его познавательные способности уже приглушены чем-то...

А причины всех этих недостатков и пороков воспитания могут быть разные: влияние среды и дурной пример старших, скованность сил ребенка, появившаяся, возможно, от страха перед наказанием, возможно, от укоренившейся скверной привычки, от образования отрицательных качеств и т. д.

Чтобы избежать просчетов воспитания, необходимо как можно раньше приобщать детей к труду, к самостоятельной деятельности, к самостоятельному мышлению. Все, что может ребенок сделать сам, все, что ему посильно, он должен делать. И правилом здесь могут быть,— советует Ушинский,— прекрасные слова шиллеровского Телля, ответившего на просьбы сына поправить ему испорченный лук: «Я?—нет! Лучшая помощь — сделай сам».

Дети любят трудиться. Даже играя, они приобщаются к труду. Они вносят в игры и серьезные занятия. А иногда работающий ребенок так увлекается игрой, что не отличает игры от серьезных дел, получая величайшее наслаждение, скажем, от копания грядок, плетения корзинок, шитья кукол.

И вот эту-то игру-труд и должен использовать родитель и воспитатель как средство развития активности детей, как средство приобщения детей к величайшему воспитателю, каким и является свободная инициативная деятельность ребенка.

В игре формируются все стороны детской души, писал Ушинский, ум ребенка, «его сердце и его воля, и, если говорят, что детские игры предсказывают будущий характер и будущую судьбу ребенка, то это верно в двояком смысле: не только в игре высказываются наклонности ребенка и относительная сила его души, но сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и наклонностей, а следовательно, и на его будущую судьбу».

Знакомясь с педагогическим наследием К. Д. Ушинского, поражаешься не только энциклопедичности его мышления и воззрений, но и той глубине предвидения, той совершенно блестящей интуиции, которые позволили ему уже в те времена обозначить основные контуры теории коллективного воспитания.

«Ни один воспитатель,— утверждал он,— как бы ни была успешна, неусыпна и обширна его деятельность, положительно не может руководить всей душевной деятельностью даже немногих воспитанников, поэтому он должен окружать их такой сферой, в которой они легко могли бы найти деятельность, если не полезную, то, по крайней мере, не вредную».

Посетив однажды семинарию в Веттингене, Ушинский с восторгом писал о претворении в жизнь идеи трудового воспитания на основе самоуправления детей: «Все 80 учеников расписаны на разнообразнейшие должности. Тут есть и командиры полевых работ, и пожарная команда, и писаря для программы, и почтальоны, отправляющиеся в Баден за письмами. Одни ученики обязаны смотреть за чистотой и порядком в классах, другие — за классными вещами, третьи — за лампами, четвертые — наблюдать, чтобы нигде не было сквозного ветра, пятые — распоряжаются в купальнях...».

Если суммировать его мысли о воспитании, сделанные в последних работах или, скажем, в таком труде, как «Педагогические заметки о Швейцарии», опубликованном впервые лишь в 1945 году, то можно прийти к выводу: Ушинский действительно считал разумную организацию жизни детей на коллективных началах одним из важнейших методов воспитания.

Организация коллективной деятельности, общения, внутриколлективных зависимостей, труда ведет ко многому: воспитывает доброе отношение друг к другу, дети становятся веселыми, спокойными, общительными, самостоятельными.

А такие качества, как трудолюбие и чувство ответственности,

воспитываются у них на конкретных трудовых делах, на посильном выполнении простейших обязанностей, начиная от смазки дверных петель и замков и кончая административными функциями по руководству воспитательным учреждением.

Дети привыкают к порядку, «к точному выполнению тех мелких обязанностей, от выполнения или невыполнения которых зависит очень много — наше счастье и даже та польза, которую человек может принести обществу...».

По сути дела, Ушинский говорит о детской самодеятельности, о самом главном ее условии — педагогическом руководстве.

Такой порядок жизни, при котором учащиеся сами активно включались бы в организацию своей жизни, завести, по его мнению, чрезвычайно трудно. Здесь важна не только внешняя организация, нужна еще и мудрость воспитателей, способных «руководить этой машиной без свирепой строгости, но и без слабости,—с шуточкой, ласково и строго...».

К сожалению, мысли о влиянии коллектива на развитие личности, как и многие другие, не получили у великого педагога дальнейшего развития. На 47-м году оборвалась его жизнь.

Многие замыслы остались незавершенными. Да и невозможно их было осуществить в условиях царского режима... ...И все же им сделано невероятно много. Поистине титаническая работа для одного человека.

Он создал замечательные творения «Детский мир» и «Родное слово». Книги, которые вопреки властям и «благонамеренной части» общества, пробили себе дорогу в школу.

Книги, которые полюбили русские отцы и матери, учителя и дети. Книги, которые стали настольными в русских школах и семьях на протяжении целого ряда поколений.

Книги, которым тогдашнее Министерство просвещения Приписало вредное влияние на образ мыслей юношества и студенчества, выступивших против самодержавия.

Нельзя в связи с этим не привести слова из одного частного письма К. Д. Ушинского к его превосходительству товарищу министра народного просвещения И. Д. Делянову: «...название вредных книг кладет самую оскорбительную печать на всю мою педагогическую деятельность. За что же это? Неужели за то, что я всегда шел прямой дорогой?»

Ушинский впервые обосновал необходимость неразрывной связи теоретических и практических знаний учителя и воспитателя. Им создан фундаментальный труд «Человек как предмет воспитания», по замыслу, идеям и способу написания, по своему целостному подходу к личности ребенка, по органической

связи педагогического и психологического анализа, не имеющий себе равного во всей истории развития общественно-философской мысли.

Он, как справедливо отметил известный публицист того времени Ю. С. Рехневский, выполнил такую же великую миссию, на какую в XVII веке оказался способным гениальный чешский педагог Коменский.

Вот почему мы называем Ушинского отцом русской школы и педагогики, учителем учителей.

Вот почему каждый из нас готов поставить свою подпись под словами, сказанными немногим менее ста лет назад одним из учеников Ушинского: «Мы твердо убеждены, что чем далее будет совершенствоваться русская школа, тем более должно расти и значение К. Д. Ушинского, вдохнувшего идею в русское воспитание и указавшего ему путь к бесконечному развитию на тех же физико-психологических или, вернее, антропологических началах.,.».

Вот почему Константин Дмитриевич Ушинский живет в каждом учителе, в каждом воспитателе, в каждой школе и каждой семье нашей необъятной Родины.

Ю. П. АЗАРОВ, кандидат педагогических наук

К. Д. Ушинский о методике воспитания

Как и всякий большой педагог, К. Д. Ушинский, разрабатывая философские и психологические основы педагогики, много внимания уделял конкретно-практическому преломлению своих теоретических обобщений через методику воспитания.

Специальную методику воспитания Ушинский не успел написать. Советы о том, как влиять на развитие ребенка, имеются во всех многочисленных произведениях великого педагога, для публикации которых понадобилось по крайней мере два полных тома. Такой возможности у нас нет.

В данном издании мы публикуем те отрывки и статьи, которые Ушинский готовил для «сжатого учебника педагогики» — своеобразного руководства для всех, кто воспитывает детей. В этих работах, несмотря на то, что некоторые из них написаны вчерне, наиболее полно сгруппированы мысли и рекомендации по воспитанию детей, представляющие прежде всего, как нам кажется, огромный интерес для родителей.

Разделы о сознательном влиянии на подрастающее поколение, о воспитании привычек чувств и власти над собой имеют большую ценность и могут оказаться полезными каждому, кто соприкасается с воспитательной практикой. Читатель познакомится с классически точным изложением некоторых вопросов методики воспитания, с умными и добрыми размышлениями о развитии умственных и физических способностей детей, творческой самодеятельности ребенка.

И если у родителя или воспитателя после прочтения нашей книжки появится желание познакомиться более полно с педагогическим наследием К. Д. Ушинского, если читатель внутренне примет основные идеи великого педагога, если он глубже станет размышлять над сложнейшими проблемами воспитания детей, если он станет лучше и бережнее относиться к детям, тоньше влиять на них, мы свою задачу будем считать выполненной.

Воспитание

Ребенок видел, как отец посадил в своем саду дикую лесную яблоньку.

— Зачем ты это делаешь?— спросил он отца,— вот уж такому негодному деревцу я бы не дал места в саду.

— А почему ты знаешь, что это деревцо никуда не годится?— спросил отец.

— Это видно с первого взгляда,— отвечал мальчик.

— Да, оно, конечно, мало и незавидно, но в нем скрывается большая сила, и со временем оно может вырасти и приносить плоды.

Через несколько времени мальчик опять видел, что отец его заботливо возится около новой яблоньки: ставит колья, привязывает к ним одни ветки, а другие срезает.

«Зачем ты не даешь деревцу расти свободно?» — спросил мальчик.

— Затем, чтобы ветер его не сломал и чтобы оно могло расти прямо и стройно.

Потом отец вскопал землю около корня и окружил деревцо кольями, чтобы скот не мог его сломать.

— Посмотри,— сказал он сыну,— как я люблю это молодое деревцо, а люблю я его за ту жизненную силу, которая в нем скрыта, и о ней-то я хлопочу и забочусь.

На следующую весну отец пришел к деревцу с отростком, срезанным с другой, хорошей яблони, и с ножом в руках, он разом срезал всю верхушку молодого деревца.

«Что ты делаешь? — вскричал мальчик в испуге, — теперь все труды твои пропали даром».

Но отец улыбнулся, расколол немного ствол деревца и, всадив в него принесенную им веточку, заклеил разрез замазкой и тщательно обвязал тряпкой.

— Вот видишь ли,— сказал он сыну, когда работа была кончена,— если бы дерево осталось в лесу, оно было бы и криво и сучковато и приносило бы со временем такую кислицу, которую есть было бы невозможно. Но я позаботился, чтобы оно росло прямо, а теперь, при наступлении весны, дал скрытым в нем силам новое, лучшее направление, прищепив к нему веточку от хорошего дерева, плоды которого уже известны.

Скоро молодое деревцо выросло, пустило новые ветви и покрылось почками и цветами, а к осени ветки его уже гнулись под тяжестью больших румяных яблок.

— Ну, что скажешь теперь?—спросил отец сына.

«Ах, — отвечал тот, — какое это прекрасное, благородное дерево, труды твои не пропали даром».

— Дай бог,— продолжал отец,— чтобы ты так же отблагодарил меня за заботы о твоем воспитании.

О сознательном и обдуманном влиянии на подрастающие поколения

Все наши общественные воспитательные заведения страдают одним общим недостатком—недостатком сознательного и обдуманного воспитательного влияния на поступающие в них ежегодно новые массы детей. Младшие классы таких заведений имеют обыкновенно много параллельных отделений и бывают очень многолюдны. Воспитательная часть этих классов доверяется обыкновенно нескольким гувернерам с разными названиями. Эти гувернеры не живут в заведении и имеют сношение с детьми только во время своей служебной деятельности. Являясь в классы на дежурство, гувернер видит перед собой толпу детей, шумную, шаловливую, и вся его воспитательная деятельность может быть выражена одним энергическим словом: «смирно!». Тут не может быть и речи о том влиянии, которое должен иметь взрослый, хорошо развитой и нравственный человек на дитя. От этого масса детей в наших интернатах по большей части растет сама собой. Но дети в большой массе, предоставленные сами себе, развиваются весьма медленно и неправильно, подчиняются влиянию нянек, прислуги и взаимным влиянием портят друг, друга, словом, дичают, а не воспитываются. Вот почему в лучших английских интернатах признано за правило, чтобы воспитатели жили в самом заведении, разделяя между собой воспитанников, и были с ними в самых близких и интимных сношениях. Где не позволяет местность, там часто воспитанники живут даже по квартирам у гувернеров; но вообще заботятся о том, чтобы открыть возможность личных влияний воспитателя на воспитанника, личных влияний ума на ум, нравственности на нравственность, характера на характер, воли на волю; потому что англичане, с свойственной им практической проницательностью, убедились, что только в личном влиянии воспитателя на воспитанника, и только в нем одном, скрывается источник силы первоначального воспитания. Если же воспитатель находится во временных, официальных отношениях к детям, и притом к такому числу детей, что о личном влиянии на каждого здесь и речи быть не может, то не удивительно, что все воспитательное влияние такого воспитателя выражается только в ограничениях, стеснениях, запрещениях и внешней дисциплине, облегчающей его труд. Но

вместе с тем и вся детская жизнь в таком заведении принимает какой-то форменный, казарменный, острожный характер, конечно, не имеющий ничего общего с делом нравственного воспитания. Жизнь ребенка становится постоянным церемониалом, который весь расписан заранее: в 6 часов встают по колокольчику или барабану, до половины 7-го одеваются, идут на молитву, повторяют уроки; приходят учителя, идут к завтраку, садятся опять за уроки, отправляются к обеду, маршируют от обеда и т. д., и т. д. Но когда же живут эти дети, когда развиваются?— Где-нибудь тайком от воспитателя, в каком-нибудь темном уголке, куда не проникает его всенивелирующий взгляд, в тихом шепоте с товарищем, в тетрадке или игрушке, переданной под скамьей, в ватерклозетных беседах, где-нибудь за кустом в саду проглядывает по временам эта жизнь и, конечно, проглядывает не в том виде, в каком хотелось бы разумному воспитателю. Таким образом, форменная жизнь в заведении идет своим порядком, а настоящее, действительное воспитание блуждает тысячами других. И признаемся откровенно, мы бы пожалели о воспитанниках такого заведения, воспитателям которого удалось бы преградить все эти побочные, скрытые дорожки детской жизни. Представьте себе дитя, которое весь свой день проводит безукоризненно, не выступая ни на шаг из форменного, вперед расписанного церемониала: просыпается в заказанную минуту, отправляется туда, марширует сюда и наконец по звонку же отправляется спать, словом, марширует по команде всю свою детскую жизнь. Согласитесь сами, что такая жизнь не сулит многого.

Вот на каких основаниях мы советуем разделять воспитанников обширных закрытых заведений на возможно маленькие кружки и устраивать внутреннюю жизнь этих кружков так, чтобы она по возможности приближалась к семейной жизни, а воспитателей ставить в как можно более близкие, интимные, семейные отношения к детям.

Еще более вредное влияние имеет как в наших закрытых, так и в открытых учебных заведениях то отделение воспитательной деятельности от учебной, которое у нас почти везде признается за правило и которое, наоборот, в английских учебных заведениях является редким исключением. У нас воспитатель и учитель в одном и том же классе всегда два лица, не только различных, но и противоборствующих. Это ведет к тому, что ни воспитатель, ни учитель не имеют никакого воспитательного влияния. Учитель является в классы на урок и, уходя с урока, забывает о воспитанниках; воспитатель сменяет учителя со своим грозным «тихо», «смирно» и т. д.

Где же здесь воспитательное влияние учения и образовательное влияние воспитания? Вследствие такого разделения в воспитатели и воспитательницы избираются часто лица не только чуждые науке, но даже нередко находящиеся с ней во враждебных отношениях. Для учителей нужно знание и более ничего; для воспитателей — благонравие, дающее им возможность подремать при исполнении своей обязанности. Удивительно ли, что при таком распорядке умственное и нравственное воспитание детей идут в разлад и оба не имеют силы?

Третий недостаток в устройстве младших классов наших учебных заведений, заключающийся в разделении предметов преподавания в одном и том же классе между разными учителями, также приносит много вреда, лишая наши заведения воспитательной силы. Учителя мелькают перед ребенком как камешки в калейдоскопе, и ни один из них не имеет на дитя воспитательного влияния. Соединение же нескольких предметов на одном преподавателе в младших классах вовсе не трудно, а между тем это соединение есть необходимое условие воспитательного влияния науки на дитя, для которого наука и учитель еще не разделяются и закон божий и законоучитель, география и географ представляются одним и тем же существом.

При существовании всех этих трех недостатков в закрытом заведении оно представляется чем вам угодно, только не воспитательным заведением; в нем дети растут, маршируют по классам, учат уроки, но не воспитываются. Воспитываются же они в тех скрытых уголках, куда не проникает глаз воспитателя.

В хорошей элементарной школе сиротского заведения:

1) дети должны быть разделены по возможности на небольшие кружки; 2) эти кружки должны быть поручены прямому ближайшему влиянию хороших воспитателей; 3) воспитатели должны жить с воспитанниками. В Англии и Шотландии во многих заведениях с этой целью не допускаются женатые воспитатели; но это излишняя крайность, идущая из схоластических времен. Напротив, было бы очень полезно, чтобы воспитатели в сиротских заведениях были люди семейные, так чтобы воспитанники могли, хотя отчасти, принадлежать к их семейству; 4) воспитатель должен быть не только гувернером, но и наставником, если не во всех, то по крайней мере в некоторых предметах. Соединение обязанностей влечет за собой и соединение жалованья, что привлечет к должности воспитателей людей достойных. Даже самое хозяйство детей, их одежда, пища, должны находиться по возможности под влиянием тех же воспитателей, потому что, повторим еще раз, дитя воспитывается,

развертывается умственно и нравственно только под прямым влиянием человеческой личности, и никакими формами, никакой дисциплиной, никакими уставами и расписаниями времени занятий невозможно искусственно заменить влияние человеческой личности. Это плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно.

О воспитании власти ребенка над своим организмом

Человек владеет далеко не всеми теми силами и способностями, которые скрываются в его нервном организме, и человеку принадлежит из этого богатого сокровища только то, и именно то, что он покорил своему сознанию и своей воле и чем, следовательно, может распорядиться по своему желанию. Одна, из главных целей воспитания именно в том и состоит, чтобы подчинить силы и способности нервного организма ясному сознанию и свободной воле человека. Сама же по себе нервная непроизвольная деятельность, какие бы блестящие способности ни проявлялись в ней, не только бесплодна и бесполезна, но и положительно вредна. Этого-то не должны забывать воспитатели, которые нередко очень неосторожно любуются проявлениями нервной раздражительности детского организма, думая видеть в ней зачатки великих способностей и даже гениальностей, и усиливают нервную раздражительность дитяти, вместо того чтобы ослабить ее благоразумными мерами.

Сколько детей, прослывших в детстве маленькими гениями и подававших действительно самые блестящие надежды, оказываются потом людьми, ни к чему не способными! Это явление до того повторяется часто, что, без сомнения, знакомо читателю. Но немногие вдумывались в его причины. Причина же его именно та, что нервный организм подобных детей действительно очень сложен, богат и чувствителен и мог бы действительно быть источником замечательной человеческой деятельности, если бы был подчинен ясному сознанию и воле человека. Но в том-то и беда, что он именно своим богатством подавил волю субъекта и сделал его игрушкой своих капризных, случайных проявлений, а неосторожный воспитатель, вместо того чтобы поддерживать человека в борьбе с его нервным организмом, еще больше раздражал и растравлял этот организм.

Какими бы радужными цветками ни блистала непроизвольная нервная деятельность, как бы ни высказывались привлекательно в ней память, воображение, остроумие, но она ни к чему дельному не приведет, если в ней нет того ясного сознания и той самообладающей воли, которые одни только и мыслям и делам нашим дают характер дельности и действительности. Без этого руководителя самые блестящие концепции не более как фантазмы, клубящиеся прихотливо подобно облакам и подобно им разгоняемые первым дуновением,

действительной жизни.

Конечно, богатая, впечатлительная деятельность, глубокая и сложная нервная организация есть непременное условие всякого замечательного ума и таланта, но только в том случае и настолько, насколько человек успел овладеть этой организацией. Чем богаче и сильнее нервный организм, тем легче выбивается он из-под контроля человеческого самосознания и овладевает человеком, вместо того чтобы повиноваться ему, и потому-то в великих людях замечаем мы не только богатство нервного организма, но и замечательную силу воли.

Перечитывая биографии знаменитых писателей, прочитывая черновые рукописи их творений, мы заметим следы ясной борьбы сильной воли и сильного самосознания с сильно раздражительным и богатым нервным организмом; мы заметив, как мало-помалу овладевал писатель своей нервной организацией и с каким неодолимым терпением боролся он с нею, отвергая ее капризы и пользуясь ее сокровищами.

Великие писатели, артисты, а тем более великие мыслители и ученые настолько же родятся, насколько делаются сами и, в этой выработке, в этом постепенном овладении богатством их сложной нервной природы показывают они то величайшее упорство, которое бросилось в глаза Бюффону, когда он сказал, что «гений есть величайшее терпение».

Чем богаче нервная организация дитяти, тем осторожнее должен обращаться с нею воспитатель, никогда и ни в чем не допуская ее до раздраженного состояния. Воспитатель должен помнить, что нервный организм только мало-помалу привыкает, не впадая в раздражение, выносить все сильнейшие и обширнейшие впечатления и что вместе с развитием нервной организации должны крепнуть воля и сознание в человеке. Постепенное обогащение нервного организма, постепенное развитие его сил, не допускающее никогда нормальной его деятельности до перехода в раздражительное состояние, постепенное овладение воспитанником богатством его нервной системы должно составлять одну из главных задач воспитания, и в этом отношении педагогике предстоит безгранично обширная деятельность.

Воспитатель никогда не должен забывать, что ненормальная нервная деятельность не только бесплодна, но и положительно вредна. Вредна она, во-первых, для физического здоровья, потому что нет сомнения, что раздраженная деятельность нервов поддерживается во всяком случае на счет общего питания тела, которому таким образом, особенно в период его развития, оно принесет значительный ущерб. Во-вторых, еще вреднее такая

ненормальная деятельность потому, что, повторяемая часто, она мало-помалу обращается в привычное состояние организма, который с каждым разом все легче и легче впадает в раздражительное состояние и делается, наконец, одним из тех слабонервных организмов, которых в настоящее время так много.

Прежняя простая жизнь детей более способствовала воспитанию сильных и стройных организаций, может быть, не столько чувствительных и чутких, как нынешние, но зато более надежных. Нет сомнения, что в слабонервности нашего века принимают немалое участие разные искусственные детские развлечения, раннее чтение детских повестей и романов и, конечно, более всего ранняя исключительно умственная деятельность, которой подвергают детей слишком заботливые родители и воспитатели и которой отчасти требует громадное развитие человеческих знаний. «Воспитатель,— говорит английский доктор Брайгем,— кажется, думает, что, возбуждая душу, он заставляет действовать нечто совершенно независимое от тела и ускоряет до крайности движения чрезвычайно деликатного организма, не понимая, к несчастью, его близкой связи с телом». «Нервная система,— говорит модный (?) шотландский педагог Джемс Керри,— центром которой является мозг, будучи слишком возбуждаема в детстве, остается навсегда раздражительно-деятельной и вместе с тем слабой: она начинает властвовать над всем организмом и остается сама вне контроля. То же самое происходит, и даже еще быстрее, при слишком сильном возбуждении чувств. Вот почему необыкновенно важно Как для телесного здоровья, так и для характера детей предохранять их в ранние годы от всяких сильных страстей как в занятиях, так и в играх.

«Всякое преждевременное умственное развитие, опережающее развитие сил телесных, есть уже само по себе более или менее нервное раздражение, и на этом-то явлении основывается именно потребность вести одновременно и умственное и телесное развитие. Гимнастика, всякого рода телесные упражнения, телесная усталость, требующая сна и пищи, прогулка по свежему воздуху, прохладная спальня, холодные купанья, механические работы, требующие телесного навыка,— вот лучшие средства для того, чтобы удерживать нервный организм всегда в нормальном состоянии и успокоить даже тот, который был уже неосторожно возбужден, а вместе с тем укрепить волю и дать ей верх над нервами».

Английские и американские воспитатели поняли уже важность этой задачи и сделали многое для того, чтобы удержать в постоянном равновесии развитие всех душевных и телесных

сил. Германское воспитание, слишком много налегая на одно умственное развитие, мало еще покуда сделало для телесного развития, хотя и много говорит о необходимости его в своих книгах, но ни одно воспитание не нарушает так страшно равновесия в детском организме, ни одно так не раздражает нервную систему детей, как наше русское. У нас покуда все внимание обращено единственно на учение, и лучшие дети проводят все свое время только в том, что читают да учатся» учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил и своей воли ни в какой самостоятельной деятельности, даже в том, чтобы ясно и отчетливо передать, хоть в словах, то, что они выучили или прочли; они рано делаются какими-то только мечтающими пассивными существами, все собирающимися жить и никогда не живущими, все готовящимися к деятельности и остающимися навсегда мечтателями.

Сидячая жизнь, при 20-градусном тепле в комнатах, в шубах и фланелях, жизнь изнеженная, сластенная, без всяких гимнастических упражнений, без прогулок, без плаванья, без верховой езды, без технических работ и т. п., все за книгой да за книгой, то за уроком, то за романом,—и вот почти нормальное у нас явление в воспитании детей среднего состояния. Что же способно породить такое воспитание? Книгоедов, глотающих книги десятками, и из чтения которых не выйдет никакого проку, потому что даже для того, чтобы написать стройную статью, нужна воля и привычка, и, чтобы высказать словами ясно и красиво свои мысли, нужна также воля и навык; а школа наша дает им только знания, знания и еще знания, переходя поскорее от одного к другому. Развитие головы и совершенное бессилие характеров, способность все понимать и обо всем мечтать (я не могу даже сказать — думать) и неспособность что-нибудь делать — вот плоды такого воспитания. Часто, видя подобный характер, желаешь от души, чтобы он как можно менее знал и был менее развит, тогда, может быть, выйдет из него больше проку. Таким воспитанием, расстраивающим и раздражающим нервные системы детей, мы перепортили целые поколения и, к величайшему сожалению, мы не видим, чтобы и в настоящее время сделано было что-нибудь для исправления этой коренной ошибки русского воспитания. Надеемся, впрочем, что уничтожение крепостного состояния, избавлявшего русского дворянского мальчика даже и от необходимости вычистить самому себе сапоги и платье, принесет косвенным образом большое улучшение в этом отношении.

Перечислим теперь некоторые воспитательные меры, предупреждающие нервное раздражение в детях или

успокаивающие его, оговариваясь притом, что этих мер может быть очень много и что благоразумный воспитатель, понимающий хорошо причину зла, сам найдет множество средств противодействовать ему.

На основании физиологическо-психической причины, которую мы старались уяснить выше, здравая педагогика:

1) запрещает давать детям чай, кофе, вино, ваниль, всякие пряности, словом — все, что специфически раздражает нервы;

2) запрещает игры, раздражающие нервы, как, например, всякие азартные игры, которых развелось теперь для детей так много; запрещает детские балы и т. п.;

3) запрещает раннее и излишнее чтение романов, повестей и особенно на ночь;

4) прекращает деятельность ребенка или игру его, если замечает, что дитя выходит, из нормального состояния;

5) запрещает вообще, чем бы то ни было, возбуждать сильно чувство детей;

6) требует педантически строгого распределения детского дня, потому что ничто так не приводит нервы в порядок, как строгий порядок в деятельности, и ничто так не расстраивает нервы, как беспорядочная жизнь;

7) требует постоянной смены умственных упражнений телесными, прогулок, купаний и т. п.

При самом обучении ребенка, нервная система которого уже слишком возбуждена, умный наставник может действовать благодательно против этой болезни. Он будет давать как можно менее пищи фантазии ребенка, и без того уже раздраженной, и обратит особенное внимание на развитие в нем холодного рассудка и ясного сознания; будет упражнять его в ясном наблюдении над простыми предметами, в ясном и точном выражении мыслей; будет ему давать постоянно самостоятельную работу по силам и потребует строгой аккуратности в исполнении; словом, при всяком удобном случае будет упражнять волю ребенка и мало-помалу передавать ему власть над его нервной организацией, может быть, потому и непокорною, что она слишком богата. Но при этом воспитатель и учитель не должны забывать, что, чем более привыкли нервы впадать в раздраженное состояние, тем медленнее отвыкают они от этой гибельной привычки, и что всякое нетерпеливое действие со стороны воспитателя и наставника производит последствия, совершенно противоположные тем, которых они ожидают; вместо того чтобы успокоить нервы ребенка, они еще более раздражают его.

О воспитании привычек

Мы потому так долго останавливаемся на привычке, что считаем это явление нашей природы одним из важнейших для воспитателя. Воспитание, оценившее вполне важность привычек и навыков и строящее на них свое здание, строит его прочно. Только привычка открывает воспитателю возможность вносить те или другие свои принципы в самый характер воспитанника, в его нервную систему, в его природу. Старая поговорка недаром говорит, что привычка есть вторая природа; но, прибавим мы, природа, послушная искусству воспитания. Привычка, если воспитатель умел овладеть ею, даст ему возможность подвигаться в своей деятельности все вперед и вперед, не начиная беспрестанно постройки сначала и сосредоточивая сознание и волю воспитанника на приобретении новых, полезных для него принципов, так как прежние уже его не затрудняют, обратившись в его природу — в бессознательную или полубессознательную привычку. Словом, привычка есть основание воспитательной силы, рычаг воспитательной деятельности.

Не только в воспитании характера, но также и в образовании ума и в обогащении его необходимыми знаниями нервная сила привычки, только в другой форме, в форме навыка, имеет первостепенное значение. Всякий, кто учил детей чтению, письму и началам наук, заметил, без сомнения, какую важную роль играет при этом навык, приобретаемый учащимся от упражнения и мало-помалу укореняющийся в его нервной системе в форме рефлективных, бессознательных или полубессознательных движений. При обучении чтению и письму важное значение навыка кидается в глаза само собой. Здесь вы беспрестанно замечаете, что от понимания ребенком, как что-нибудь должно сделать (произнести, написать), до легкого и чистого выполнения этого действия проходит значительный период времени и как от беспрестанных упражнений в одном и том же действии оно мало-помалу теряет характер сознательности и свободы и приобретает характер полубессознательного или вовсе бессознательного рефлекса, освобождая сознательные силы ребенка для других, более важных душевных процессов. Пока ребенок должен припоминать каждый звук, изображенный той или другой буквой, и думать, как соединить эти звуки, он не может в то же время сосредоточить своего внимания на содержании того, что читает. Точно так же, начиная учиться писать, думая о том, как вырисовать каждую букву, и издерживая свою волю на требуемое учителем непривычное движение руки, дитя не может

сосредоточивать своего внимания и воли на содержании того, что оно пишет, на связи мыслей, на орфографии и т. п. Только уже тогда, когда чтение и письмо превратились для ребенка в механизм и в привычку, в бессознательный рефлекс, только тогда освобождающиеся мало-помалу силы сознания и воли дитяти могут быть употреблены на приобретение новых, высших знаний и навыков. Вот почему есть ошибка и в той крайности, которой увлекалась отчасти новейшая педагогика, восставая против прежних схоластических методов учения чтению и письму, рассчитывавших единственно на бессознательный навык и не затрагивавших нисколько умственных сил ребенка. Внести умственную деятельность и в обучение чтению и письму, конечно, необходимо, но не должно при этом никак забывать, что все же целью первоначального обучения будет превращение деятельности чтения и письма в бессознательный навык с тем, чтобы дитя, овладевши этим навыком, могло освободить свои сознательные душевные силы для других, более высших деятельностей. И здесь, как и везде в педагогике, истина лежит посредине: учение чтению и письму не должно быть одним механизмом, но в то же время механизм чтения и письма никак не должен быть упущен из виду. Пусть разумное учение чтению и письму развивает ребенка, насколько может, но пусть в то же время самый процесс чтения и письма от упражнения превращается мало-помалу в бессознательный и непроизвольный навык, освобождая сознание и волю ребенка для других, более высших деятельностей.

Даже в самой сознательной из наук, математике, навык играет значительную роль. Конечно, учитель математики должен заботиться прежде всего о том, чтобы всякое математическое действие было вполне осознано учеником; но вслед за тем он должен заботиться и о том, чтобы частое упражнение в этом действии превратило его для учащегося в полусознательный навык, так чтобы, решая какую-нибудь задачу высшей алгебры, ученик не тратил уже своего сознания и воли на припоминание низких арифметических действий. Дурно, если ученик при решении уравнений будет задумываться над табличкой умножения, хотя, конечно, изучение таблицы умножения не должно быть механическим. Вот почему за ясным пониманием какого-нибудь математического действия должны следовать непременно многочисленные упражнения в этом действии, имеющие целью обратить его в полусознательный навык и освободить по возможности сознание учащихся для новых, более сложных математических комбинаций.

Из ясного понимания органического характера привычки

может быть выведено такое множество педагогических правил, что они одни составили бы значительную книгу. Но так как правила эти выводятся сами собой очень легко, если только понятие привычки поставлено верно и данный случай, которых бесконечное множество, обсужден зрело,— то здесь мы скажем лишь несколько слов о том, какими средствами укореняются или искореняются привычки.

Из сказанного ясно, что привычка укореняется повторением какого-нибудь действия, повторением его до тех пор, пока в действии начнет отражаться рефлективная способность нервной системы и пока в нервной системе не установится наклонность к этому действию. Повторение одних и тех же действий есть, следовательно, необходимое условие установления привычки. Повторение это, особенно вначале, должно быть по возможности чаще, но при этом должно иметь в виду свойство нервной системы уставать и возобновлять свои силы. Если действия повторяются так часто, что силы нервов не успевают возобновляться, то это может только раздражать нервную систему, а не установить привычку. Периодичность действий есть одно из существенных условий установления привычки, потому что эта периодичность заметна во всей жизни нервной системы. Правильное распределение занятий и целого дня воспитанника имеет и в этом отношении очень важное значение. Мы сами над собой замечаем, как известный час дня вызывает у нас бессознательную привычку, установившуюся в этот именно час.

Занимаясь часто и в продолжение долгого времени каким-нибудь предметом, мы как будто устаем заниматься им, останавливаемся, перестаем идти вперед; но, оставив его на некоторое время и возвратившись к нему потом снова, мы замечаем, что сделали значительный прогресс: находим твердо укоренившимся то, что казалось нам шатким; ясным то, что казалось нам темным; и легким то, что было для нас трудно. На этом свойстве нервной системы основывается необходимость более или менее продолжительных перерывов в учебных занятиях, вакаций. Но новый период учебы должен необходимо начинаться повторением пройденного, и только при этом повторении учащийся овладевает вполне изученным прежде и чувствует в себе накопление сил, дающих ему возможность идти далее.

Из характера привычки вытекает уже само собой, что для укоренения ее требуется время, как требуется оно для возрастания семени, посаженного в землю, и воспитатель, который торопится с укоренением привычек и навыков, рискует вовсе не укоренить их.

При укоренении всякой привычки издерживается сила, и если мы станем укоренять много привычек и навыков разом, то можем сами мешать своему делу; так, например, при изучении иностранных языков, где навык играет такую важную роль, мы сами вредим успехам учеников, если учим их нескольким иностранным языкам разом. Конечно, от сравнительного изучения языков проистекает значительная польза для развития ума; но если мы имеем в виду не одно развитие ума, а действительное знание языка и практический навык в нем, то должны изучать один язык за другим и пользоваться сравнением сначала первого иностранного языка с нашим родным языком, а потом уже второго иностранного языка с тем, в котором мы предварительно приобрели значительный навык. Одна из главнейших причин неуспеха изучения иностранных языков в наших гимназиях заключалась именно в том, что мы изучали несколько иностранных языков разом, не изучив прежде порядочно даже своего родного; назначили на каждый язык равное число уроков и, следовательно, незначительное; отодвигали один урок от другого на три, на четыре дня. Если бы мы то же самое число часов, которое назначалось в наших гимназиях на изучение иностранных языков, расположили педагогичнее, занимались изучением скачала одного языка, а потом другого, занимались каждый день, предупреждая возможность забвения, словом, если бы мы при распределении наших уроков в иностранных языках имели в виду органическую, нервную природу навыка, то успехи наших учеников были бы гораздо значительнее при тех же самых средствах, какими мы обладали. Мы же сбиваем один навык другим и гоняемся разом за всеми зайцами.

Нечего и говорить, что привычки и навыки, укореняемые нами в воспитанниках, должны быть не только полезны для них, но и необходимы, так чтобы воспитанник, приобрев какую-нибудь привычку или навык, мог потом пользоваться ими, а не принужден был бросать их как ненужное. Если же, например, учитель старшего класса оставляет без внимания привычку или навык, укорененные в детях учителем младшего класса, или, что еще хуже, искореняет их новыми, противоположными привычками и навыками, то этим только расшатываются, а не создаются характеры. Вот почему те учебные заведения, где в старших классах не обращалось внимания на то, что делалось в младших, и где многочисленные воспитатели и учителя не связаны между собой никаким, общим воспитательным направлением и никакой общей воспитательной традицией,— не имеют никакой воспитывающей силы. Вот почему воспитание,

само не имеющее сильного характера, не проникнутое традицией, не может воспитывать сильных характеров, и воспитатель с слабым, неустановившимся характером, переменчивым образом мыслей и действий, никогда не разовьет сильного характера в воспитаннике; вот почему, наконец, лучше иногда остаться при прежней воспитательной деятельности без особенно настоятельной необходимости принять новую.

Если мы хотим вкоренить какую-нибудь привычку или какие-нибудь новые навыки в воспитаннике, то, следовательно, хотим предписать ему какой-нибудь образ действий. Мы должны зрело обдумать этот образ действий и выразить его в простом, ясном, по возможности коротком правиле и потом требовать неуклонного исполнения этого правила. Пр а вил этих одновременно должно быть как можно меньше, чтобы воспитанник мог легко исполнять их, а воспитатель легко следить за их исполнением. Не следует установлять такого правила, за исполнением которого следить нельзя, потому что нарушение одного правила ведет к нарушению других. Природа наша не только приобретает привычки, но и приобретает наклонность приобретать их, и если хотя одна привычка установится твердо, то она проложит дорогу и к установлению других однородных. Приучите дитя сначала повиноваться 2—3 легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если приводимые вами привычки не будут укореняться и вы лишитесь помощи воспитательной силы.

При укоренении привычки ничто так сильно не действует, как пример, и дать какие-нибудь твердые, полезные привычки детям, если окружающая их жизнь сама идет как попало, невозможно. Первое установление каких-нибудь правил в учебном заведении не легко; но если они раз уже в нем твердо установятся, то вновь поступающее дитя, видя, как все неуклонно исполняют какое-нибудь правило, не подумает ему противиться и быстро усваивает полезную ему привычку. Из этого уже видно, как вредно действует на воспитание частая перемена воспитателей, и особенно если нельзя рассчитывать, что они будут следовать в своей деятельности одним и тем же правилам.

Рассчитывать же на это можно только тогда, если воспитатель, как, например, в Англии, невольно подчиняется сильно сопротивляющемуся общественному мнению в отношении воспитания и преданиям, в которых он сам воспитан,—

преданиям, общим для всякой английской школы, или по крайней мере для целого класса этих школ. Во всякой заграничной школе, а не только английской, внимательное наблюдение отыщет правила и приемы, идущие еще из того времени, когда школа была церковным учреждением, общим западному католическому миру, и из времени первых преобразователей школьного дела. Словом, на Западе школа есть вполне общественное, исторически выросшее явление. Эта историчность и придает воспитательную силу школе, несмотря на перемену воспитателей. Можно также рассчитывать на единство в направлении воспитателей, если они сами вышли и продолжают выходить из одной и той же педагогической школы. Таково влияние в Германии так называемых педагогических семинарий. Но если нет ни того ни другого, ни исторической, ни специальной подготовки и если воспитатели сменяют, да притом еще часто сменяют друг друга, внося каждый в одну и ту же школу свои новые приемы, то нет ничего мудреного, если в такой школе и даже во всех школах какого-нибудь государства вовсе не образуется воспитательной силы и они будут еще кое-как учить, но не будут никак воспитывать.

Часто приходится воспитателю не только укоренять привычки, но и искоренять уже приобретенные. Это последнее труднее первого: требует больше обдуманности и терпения. По самому свойству своему привычка искореняется или от недостатка пищи, т. е. от прекращения тех действий, к которым вела привычка, или другой же противоположной привычкой. Приняв в расчет врожденную детям потребность беспрестанной деятельности, должно употреблять при искоренении привычек оба эти средства разом, т. е. по возможности удалять всякий повод к действиям, происходящим от вредной привычки, и в то же время направлять деятельность дитяти в другую сторону. Если же мы, искореняя привычку, не дадим в то же время деятельности ребенку, то ребенок поневоле будет действовать по-старому.

В воспитательных заведениях, где царствует беспрестанная правильная деятельность детей, множество дурных привычек глохнут и уничтожаются сами собой; в заведениях же с казарменным устройством, где царствует только внешний порядок, дурные привычки развиваются и множатся страшно под прикрытием этого самого порядка, не захватывающего и не возбуждающего внутренней детской жизни.

При искоренении привычки следует вникнуть, отчего привычка произошла, и действовать против причины, а не против последствий. Если, например, привычка ко лжи развилась в ребенке от чрезмерного баловства, от незаслуженного внимания к

его действиям и словам, воспитавшим в нем самолюбие, желание хвастать и занимать собой, тогда должно устроить дело так, чтобы ребенку не хотелось хвастать, чтобы лживые рассказы его возбуждали недоверие и смех, а не удивление и т. п. Если же привычка ко лжи укоренилась от чрезмерной строгости, тогда следует противодействовать этой привычке кротким обращением, по возможности облегчая наказание за проступки и усиливая его только за ложь.

Слишком крутое искоренение привычек, предпринимаемое иногда воспитателем, не понимающим органической природы привычки, которая и развивается и засыхает понемногу, может возбудить в воспитаннике ненависть к воспитателю, который так насилует его природу, развить в воспитаннике скрытность, хитрость, ложь и самую привычку обратить в страсть. Вот почему воспитателю приходится часто как бы не замечать дурных привычек, рассчитывая на то, что новая жизнь и новый образ действий мало-помалу втянут в. себя дитя. При множестве глубоко укоренившихся дурных привычек полезно бывает иногда переменить для дитяти совершенно обстановку жизни: перенести его в другую местность и окружить другими людьми.

Многие привычки действуют заразительно, и потому понятно, как дурно поступают те закрытые заведения, которые, не узнавши привычек дитяти, прямо помещают нового воспитанника вместе со старыми.

Но мы не кончили бы никогда, если бы захотели вывести все воспитательные правила, которые вытекают сами собой из органического характера привычки, а потому, предоставляя сделать это самому читателю, обратим внимание еще на один важный вопрос.

Что всякая укореняемая привычка должна быть полезна, разумна, необходима, а всякая искореняемая должна быть вредна, —это разумеется само собою. Но здесь рождается вопрос: должно ли объяснять самому воспитаннику пользу или вред привычки или должно только требовать от него исполнения тех правил, которым укореняется или искореняется привычка? Вопрос этот решается различно, смотря по возрасту и развитию воспитанника. Конечно, лучше, чтобы воспитанник, сознав разумность правила, собственным своим сознанием и волей помог воспитателю; но многие привычки должны быть укореняемы или искореняемы в детях такого возраста, когда объяснить им пользу или вред привычки еще невозможно. В этом возрасте дитя должно руководствоваться безусловным повиновением воспитателю и, из этого повиновения исполняя какое-нибудь правило, приобретать или искоренять привычку. Чем и как приобретается такое

повиновение и самое значение его — будет развито нами в главе о воле; здесь же мимоходом скажем только о значении наград и наказаний при установлении или искоренении привычек.

Конечно, всякое действие ребенка из страха наказаний или из желания получить награду есть уже само по себе ненормальное, вредное действие. Конечно, можно так воспитывать дитя, чтобы оно с первых лет своей жизни привыкло безусловно повиноваться воспитателю, без наказаний и наград. Конечно, можно и впоследствии так привязать к себе дитя, чтобы оно повиновалось нам из одной любви. Но мы были бы утопистами, если бы при настоящем положении воспитания видели возможность вовсе обойтись без наказаний и наград, хотя и сознаем их ядовитое свойство. Не приходится ли часто и медику давать ядовитые средства, вредно действующие на организм, чтобы изгнать ими болезни, которые могли бы подействовать на него разрушительно? Мы обвинили бы медика только в том случае, если бы он употреблял ядовитые средства, имея в своей власти средства безвредные, достигающие той же цели. Положим, например, что дети приобрели вредную привычку лености[1] и что воспитатель не имеет возможности преодолеть этой привычки без наказаний за леность и без наград за труд. В таком случае он поступит дурно, если откажется и от этого последнего средства, потому что вредное действие этого средства мало-помалу может изгладиться, а укоренившаяся привычка к лени мало-помалу разрастется и принесет гибельные плоды. Положим, что дитя, трудясь вследствие страха взыскания или из желания получить награду (что дурно), мало-помалу приобретает привычку к труду, так что труд сделается потребностью его природы: тогда от труда уже разовьется в нем и сознание и воля, так что поощрения и взыскания сделаются ненужными и вредные следы их изгладятся под влиянием сознательно-трудовой жизни.

Таким образом, мы видим, что воспитатель, укореняя в воспитаннике привычки, дает направление его характеру, даже иногда помимо воли и сознания воспитанника. Но некоторые спрашивают, какое воспитатель имеет на это право? Этим странным вопросом успела уже задаться и русская педагогика [2].

Не отвечая вообще на этот вопрос, к которому мы воротимся еще впоследствии, говоря о праве воспитания вообще, мы ответим на него здесь только в отношении привычки и ответим почти словами одного из опытнейших шотландских педагогов.

«Привычка есть сила,— говорит Джемс Керри,— которую мы не можем призвать или не призвать к существованию. Мы можем употреблять или злоупотреблять этой силой, но не можем предотвратить ее действий, не можем помешать образованию в

детях привычек: дети слышат, что мы говорим, видят, что мы делаем, и подражают нам неизбежно. Взрослые не могут не иметь влияния на природу дитяти; а потому лучше иметь сознательное и разумное влияние, нежели предоставить все дело случаю»[3].

Если обратимся теперь к нашему русскому воспитанию и взглянем на него с той точки зрения, которую мы старались установить, говоря о привычке и ее значении, то найдем у нас в этом отношении едва ли не одни недостатки, и особенно в наших светских школах, как открытых, так и закрытых. Духовные школы наши имеют свою самостоятельную историю: они выросли сами собой из потребности общества, подновляются лицами, воспитанными в тех же самых школах, в том же самом духе, а потому и имеют свою самостоятельную историю, имеют свою педагогическую традицию, словом, имеют воспитательный характер и воспитательную силу, которые и продолжают резко отражаться и хорошими и дурными своими сторонами в характерах воспитанников, поколения за поколениями. К хорошему или к дурному направлена эта сила— это другой вопрос, которого мы не беремся здесь решать, но все это сила.

Но наши светские школы возникли вовсе не из общественной потребности и не под покровом церкви, как на Западе; они по большей части учреждения административные, не выросшие органически из истории народа и имеющие свою особенную летопись (не историю), бедную последовательным развитием, богатую беспрестанными переменами, из которых одна противоречит другой. Мы в светских наших школах и даже вообще в народном образовании так мало подвигались последовательно вперед и так часто меняли самые основы и самые существенные требования, так часто перестраивали самый фундамент здания, находя все сделанное прежде не только недостаточным, но даже положительно дурным и вредным, что и теперь, через полтораста лет после Петра Великого, стоим в деле светского, народного образования почти при самом начале пути; еще и теперь задаем себе вопрос — нужно ли оно или нет?

При таком отсутствии исторической традиции в светских школах, при таких беспрестанных переменах самых принципов воспитания и его основных стремлений нечего и искать какого-нибудь общего определенного характера в этих школах, в их воспитателях и воспитанниках.

Удалив философские науки из университета, не занимаясь почти нигде психологией, читая только кое-где, так себе, для формы, педагогику, имея педагогические институты, которые вынуждены были закрывать в то самое время, когда чувствовали сильнейший недостаток в учителях, мы не выработали ни в науке,

ни в жизни никаких воспитательных правил, которые бы уже сделались в настоящее время достоянием общественного мнения, и до сих пор не сознали хорошенько, какого человека хотим мы готовить в воспитаннике русской школы.

Мало этого, мы не позаботились даже о том, чтобы десятилетнее дитя имело в школе одного воспитателя, а не десять учителей; даже о том, чтобы дитя на двенадцатом году жизни пользовалось тем, что приобрело на десятом, дополняло и развивало приобретенное прежде, а не бросало и позабывало. Мы даже не пробовали связать своих воспитательных заведений с общественной жизнью, пересадить и развивать в них то из народного характера, что достойно пересадки и развития, и, наоборот, действовать через школу на характер народа.

У нас весьма обыкновенное явление, что в одном и том же классе преподаватель одного предмета тянет в одну сторону, преподаватель другого — в другую, третьего — в третью, и все они не сходятся в самых первоначальных воспитательных принципах, если еще считают нужным думать о них; а начальник смотрит только за внешним порядком, под покровом которого процветает самая пестрая воспитательная безурядица. При таком положении общественного воспитания наши школы учили и развивали еще кое-как, но не имели никакого влияния на образование характеров и убеждений в молодых поколениях, предоставляя это дело чистому случаю, и даже не сообщали своим воспитанникам тех навыков и умений, которые могли бы им пригодиться в жизни. Такие школы давали еще поверхностно развитых и кое-что знающих людей, но не давали людей дельных, с правилами, с основами убеждений, с зачатками характера, и нечему удивляться, что при таком положении дела даже журналы наши имели гораздо большое влияние на воспитание молодых поколений, чем наши школы.

Здесь не место говорить о том, как выйти из такого печального положения, но если некоторые думают выйти из него таким легким средством, каково внешнее заимствование тех или других учреждений из иностранных школ, то это показывает только, как мало еще до сих пор думали у нас о воспитании и его психических и исторических основах даже те люди, которые считают себя доками в этом отношении. Хорошо было бы, если бы таким легким средством, каково повсеместное введение в школы какого бы то ни было преподавания классических языков, можно было дать нашим школам тот прочный исторический и воспитывающий характер, какого им недостает. Но, к несчастью, это совершенно не так— и преподавание каких бы то ни было предметов не исправит зла. Все доводы наших классикофилов

основываются только на том, что заграничные школы лучше воспитывают, чем наши, и что в большинстве заграничных школ преподаются классические языки; но от классических ли языков происходит это воспитательное преимущество заграничных школ, этого они не разбирали.

Мы совершенно понимаем тех заграничных педагогов (и даже отчасти сочувствуем им), которые отстаивают преподавание классических языков в своих школах. Этот консервативный элемент в педагогическом мире совершенно понятен на Западе и находит себе оправдание в том на психологии основанном правиле, которое мы высказали выше, а именно: что в деле воспитания всякая старая укоренившаяся мера уже потому имеет несомненное преимущество перед новою, что она старая и укоренившаяся и обладает вследствие того воспитательной силой, которую новая должна приобретать еще в продолжение долгого времени, так что в педагогическом деле консерватизм, конечно, не тупой и бессмысленный, более на месте, чем где-нибудь. Но разве мы будем консерваторами, вводя усиленно в наши школы классический элемент? Понятно, что на Западе, где не только вся жизнь выросла на классической почве, но где и в настоящее время все взрослое поколение образованного класса получило традиционно от предков классическое образование, понятно, что там все педагоги-консерваторы, понимая всю важность традиции в воспитательном деле, отстаивают преподавание классических языков в школах, но у нас это уже выходит не консерватизм, а нововведение. Понятно, что на Западе, где преподавание классических языков отлилось уже давно в определенную школьную форму и где потому почти каждый человек, получивший гимназическое и университетское образование, может быть сносным преподавателем этих предметов, многие осторожные педагоги отстаивают эту давно укоренившуюся форму школьного воспитания, но что же выйдет у нас, когда мы, желая разом ввести классические языки в наибольшее число гимназий, принуждены набирать учителей этих языков где попало и каких попало? Неужели трудно сообразить, что из классов дурных учителей выйдут дурные ученики, а из дурных учеников опять дурные учителя и что, действуя таким путем, мы не введем в наши школы воспитывающей силы классических языков, а только убьем даром невозвратимое воспитательное время нового поколения.

Наша русская школа не имеет истории, и обзавестись историей, как какой-нибудь заграничной машинкой, невозможно, а потому волей или неволей нам приходится идти рациональным путем, т. е. на основаниях научных, на основаниях психологии,

физиологии, философии, истории и педагогики, а главное — на прочном основании знания своих собственных потребностей, потребностей русской жизни,— вырабатывать для себя самостоятельно, не увлекаясь подражаниями кому бы то ни было, ясное понятие о том, чем должна быть русская школа, какого человека должна она воспитывать и каким потребностям нашего общества удовлетворить и где в числе этих потребностей окажутся классические языки, там их и вводить. Выработка этого убеждения в университетах, педагогических собраниях и учительских семинариях, распространение его в обществе, как этим путем, так и путем педагогической литературы, образование ясного общественного мнения в этом отношении, так чтобы общество знало, чего оно должно требовать от своих школ, а школы знали, каким требованиям они должны удовлетворить,— вот, по нашему мнению, единственное средство прикрепить нашу школу к нашей русской почве и дать им ту органическую жизнь, которой они в настоящее время не имеют. Конечно, не близко то время, когда общество наше будет в состоянии само воспитывать молодые поколения, но всякие прочные реформы, не разрушающие только, а созидающие, совершаются медленно.

В заключение просим извинения у наших читателей, что мы так долго задержали их на главах о привычке, но это и не могло быть иначе: на способности нашей нервной системы приобретать привычки, удерживать их и даже передавать их наследственно основывается главнейшим образом возможность воспитательной деятельности.

Нравственное и педагогическое значение привычек

Уяснив природу привычки, обратимся теперь к нравственному и педагогическому ее значению. Аристотель называет привычками мудрость, благоразумие, здравый смысл, науки и искусства, добродетель и порок, и если, как замечает Рид, он хотел этим высказать, что все эти явления усиливаются и укрепляются повторением, то мысль его совершенно верна. «Кто может,— спрашивает Бэкон,— сомневаться в силе привычки, видя, как люди, после бесчисленных обещаний, уверений, формальных обязательств и громких слов, делают и переделывают как раз то же, что они делали прежде, как будто бы они были автоматами и машинами, заведенными привычкою?»[4]. По мнению Макиавелли, в деле исполнения нельзя довериться ни природе человека, ни самым торжественным обещаниям его, если то и другое не закреплено и, как бы сказать, не освящено привычкою. Лейбниц, как мы уже говорили, три четверти всего, что человек думает, говорит и делает, приписывал привычке. Если Бэкон полагает, что «мысли людей зависят от их наклонностей и вкусов, речи — от образования и учителей, у которых они учились, и мнений, которые они приняли, но что только одна привычка определяет их действия», то такое ограничение области привычки одною практической жизнью зависит от того, что Бэкон не обратил внимания на смысл слов: «Наклонность», «вкус», «учение», «мнение», а то, без сомнения, он заметил бы, что во всех этих явлениях, которые он противополагает привычке, работают сильнейшим образом, если не исключительно, те же привычки и навыки.

Но если все более или менее согласны в громадном значении привычки в жизни человека, то в отношении ее нравственного и педагогического значения существует большое разногласие. Английское воспитание ставит на первый план сообщение детям добрых привычек; германское далеко не придает им такой важности, а Руссо, например, прямо говорит, что «единственная привычка, которую он даст своему Эмилю,— это не иметь никаких привычек»[5]; Кант тоже смотрит на привычку с презрением, и единственная допускаемая им привычка, и то для пожилого человека,—это обедать в свое время[6]. Но в этих крайностях нетрудно видеть увлечение системою. Гораздо благоразумнее для педагога глядеть на значение привычки не глазами физиков и систематиков, но так, как смотрел на него

величайший из знатоков всех стимулов человеческой жизни глубокомысленный Шекспир, который называет привычку то чудовищем, пожирающим чувства человека, то его ангелом-хранителем.

Действительно, наблюдая людские характеры в их разнообразии, мы видим, что добрая привычка есть нравственный капитал, положенный человеком в свою нервную систему; капитал этот растет беспрестанно, и процентами с него пользуется человек всю свою жизнь. Капитал привычки от употребления возрастает и дает человеку возможность, как капитал вещественный в экономическом мире, все плодовитее и плодовитее употреблять свою драгоценнейшую силу — силу сознательной воли и возводить нравственное здание своей жизни все выше и выше, не начиная каждый раз своей постройки с основания и не тратя своего сознания и своей воли па борьбу с трудностями, которые были уже раз побеждены. Возьмем для примера одну из самых простых привычек: привычку к порядку в распределении своих вещей и своего времени. Сколько такая привычка, обратившаяся в бессознательно выполняемую потребность, сохранит и сил и времени человеку, который не будет принужден ежеминутно призывать свое сознание необходимости порядка и свою волю для установления его и, оставаясь в свободном распоряжении этими двумя силами души, употребить их на что-нибудь новое и более важное?[7]

Но если хорошая привычка есть нравственный капитал, то дурная в той же мере есть нравственный невыплаченный заем, который в состоянии заморить человека процентами, беспрестанно нарастающими, парализовать его лучшие начинания и довести до нравственного банкротства. Сколько превосходных начинаний и даже сколько отличных людей пало под бременем дурных привычек! Если бы для искоренения вредной привычки достаточно было одновременного, хотя самого энергического усилия над собой, тогда нетрудно было бы от нее избавиться. Разве не бывает случаев, что человек готов дать отрезать себе руку или ногу, если бы вместе с тем отрезали и вредную привычку, отравляющую его жизнь? Но в том-то и беда, что привычка, установляясь понемногу и в течение времени, искореняется точно так же понемногу и после продолжительной борьбы с нею. Сознание наше и наша воля должны постоянно стоять настороже против дурной привычки, которая, залегши в нашей нервной системе, подкарауливает всякую минуту слабости или забвения, чтобы ею воспользоваться: такое же постоянство в напряжении сознания и воли — самый трудный, если и возможный, душевный акт.

Впрочем, в неисчерпаемо богатой природе человека бывают и такие явления, когда сильное душевное потрясение, необычайный порыв духа, высокое одушевление одним ударом истребляют самые вредные наклонности и уничтожают закоренелые привычки, как бы стирая, сжигая своим пламенем всю прежнюю историю человека, чтобы начать новую под новым знаменем... Но огонь, выжигающий вредное зелье с корнем, может зародиться только в сильной душе, да и в ней не может пламенеть долго, не ослабевая сам или не разрушая ее временной оболочки. Существует поверье, что внезапное оставление человеком своих привычек есть предвестие близкой смерти; но это справедливо только в том отношении, что действительно нужен сильный организм и благоприятные обстоятельства, чтобы человек мог вынести иную крутую душевную перемену, и что в старые годы такая крутая перемена может подействовать разрушительно на организм, может быть, приготовляя человека к лучшей жизни.

Вглядываясь в характеры людей, мы легко отличим характер природный от характера, выработанного самим человеком[8]. Есть люди от природы с отличными наклонностями, для которых все хорошее является природным влечением; но сеть и такие, которые сознательно борются всю жизнь со своими дурными врожденными стремлениями и, одолевая их мало-помалу, создают в себе добрый, хотя и искусственный характер. Характеры первого рода кажутся нам привлекательней: для них так естественно делать добро, что они привлекают нас именно этой природной легкостью, грацией добра, если можно так выразиться. Но если мы захотим быть справедливыми, то должны будем отдать пальму первенства характерам второго рода, которые тяжелой борьбой победили врожденные дурные наклонности и выработали в себе добрые правила, руководствуясь сознанием необходимости добра. Такие сократовские характеры вырывают с корнем зло не только из себя, но, может быть, из своих детей и внуков и вносят в жизнь человечества новые, живые источники добра, Пока жив человек, он может измениться и из глубочайшей бездны нравственного падения стать на высшую ступень нравственного совершенства.

Наследственные наклонности, распространяясь и наследственно, и примером, составляют материальную основу того психического явления, которое мы называем народным характером[9].

«Если привычка,— говорит Бэкон,— имеет такую власть над отдельным человеком, то власть эта еще гораздо больше над людьми, соединенными в общество, как, например, в армии, училище, монастыре и т. п. В этом случае пример научает и

направляет, общество поддерживает и укрепляет, соперничество побуждает и подстрекает; наконец, почести возвышают душу, так что в подобных общинах сила привычки достигает своей высшей ступени». Ясно, что здесь сила примера и сила привычки смешаны, и действительно, если эти две силы действуют заодно, то почти ничто с ними не может бороться. Вот почему, например, те воспитательные заведения, которые, будучи проникнуты одним, давно укоренившимся духом, будучи постоянны в своих действиях, определительны и настойчивы в своих требованиях, кроме того, еще соответствуют народному характеру своих воспитанников,— обладают тою воспитательною силой, которой мы удивляемся в английских и американских училищах и институтах. Телесные основы народного характера передаются так же наследственно, как и телесные основы характера индивидуального человека; они так же изменяются и развиваются в течение истории под влиянием исторических событий, как и характер индивида под влиянием его индивидуальной жизни; но, конечно, эти изменения народного характера происходят гораздо медленней. Великие люди народа и великие события его истории могут быть по справедливости названы в этом отношении воспитателями народа; но и всякий сколько-нибудь самостоятельный характер, всякая сколько-нибудь сознательная самостоятельная жизнь как посредством наследственной передачи, так и посредством примера принимает участие в воспитании народа, в развитии и видоизменении его характера.

Значение навыка в учении слишком ясно, чтоб о нем можно было распространяться. Во всяком уменье — в уменье ходить, говорить, читать, писать, считать, рисовать и т. д.-навык играет главную роль. В самой сознательной из наук, математике, навык занимает не последнее место, и если бы нам всякий раз должно было подумать, что 2 X 7 = 14, то это сильно задерживало бы нас в математических вычислениях; но за словами «дважды семь» язык наш механически произносит, а рука пишет — четырнадцать. В каждом слове, которое мы произносим, в каждом движении руки при письме, во всяком мастерстве есть непременно своя доля навыка, доля рефлекса, более или менее укоренившегося. Если б человек не имел способности к навыку, то не мог бы подвинуться ни на одну ступень в своем развитии, задерживаемый беспрестанно бесчисленными трудностями, которые можно преодолеть только навыком, освободив ум и волю для новых работ и для новых побед. Вот почему то воспитание, которое упустило бы из виду сообщение воспитанникам полезных навыков и заботилось единственно об их умственном развитии, лишило бы это самое развитие его сильнейшей опоры, а именно

эта ошибка, заметная отчасти и в германском воспитании, много вредила нам и вредит до сих пор. Но об этом, впрочем, мы скажем подробнее в нашей педагогике. Здесь же заметим только, что навык во многом делает человека свободным и прокладывает ему путь к дальнейшему прогрессу. Если бы человек при ходьбе каждую минуту должен был с таким же усилием преодолевать трудности этого сложного действия, с каким преодолевал их во младенчестве, то как бы связан был он, как бы не далеко ушел! Только благодаря тому что ходьба превратилась у человека в навык, т. е. в его рефлекс, ходит он потом, и сам того не замечая, не замечая всех трудностей этого акта, а он так труден, что его едва ли бы могли одолеть животные, если бы, в противоположность человеку, не обладали этой способностью от рождения.

О воспитании чувств.
Первое педагогическое приложение

...Упрямство, как мы уже видели, есть не более как извращенное стремление к свободе. Бенеке[10] справедливо замечает, что с первого раза трудно отличить, отчего происходят настойчивые требования дитяти: оттого ли, что ему действительно хочется того или другого, или только оттого, что ему не дают того, что он хочет; в первом случае это страсть с положительным содержанием, во втором одно упрямство. Положительные страсти, как мы увидим ясно ниже, не могут быть обширны и сильны в детской душе, но зато и не находят себе в ней противодействия: страсть ребенка не велика, но зато он сам весь в своей маленькой страсти. Положим, ребенку что-нибудь обещали; это обещание пробудило в нем самые живые представления, и в ожидаемом счастье он сулит себе такое море наслаждений, что взрослому и вообразить себе трудно, как можно так сильно интересоваться такой безделицей. Не исполнится обещанное,— и горе ребенка, кажется, не знает пределов; но через минуту он уже утешен другой безделицей. Следовательно, тут не было сильной, укоренившейся страсти; но она была довольно сильна, чтобы на минуту подавить все еще слабые и, главное, разорванные, не связанные между собой ассоциации детской души. Если в этом случае ребенок сердится, плачет, кричит, то в этом высказывается страстное состояние души его, но не упрямство. Если, желая его утешить, ему подают другие предметы, а он их бросает, то и тут еще не видно упрямства; но если, наконец, ему дают тот предмет, который он так страстно требовал, а дитя и его бросает, тут уже обнаруживается начало упрямства.

Из этого уже видно, что само по себе упрямство зародиться не может; но врожденное каждой душе стремление к деятельности и притом деятельности самостоятельной, сила которой при встрече с препятствиями выражается в настойчивости их преодоления, может, под влиянием внешних обстоятельств, извратиться в упрямство. И сила правильного стремления, и сила извращенного выражаются одинаково в настойчивости желаний и действий, направленных к одной дели. Но извращение нормальной силы стремления к предмету в упрямство начинается тогда, когда человека менее увлекает уже самый предмет, чем преодоление препятствий, закрывающих его собою. Само собой разумеется, что сколько драгоценна в характере нормальная настойчивость,

столько же может быть вредна настойчивость извращенная и что воспитатель первую должен развивать, а против второй бороться.

Извращение нормальной настойчивости может происходить от различных причин. Одной из обыкновеннейших является раздутое самолюбие: человек не хочет сознаться в своей ошибке, хотя и видит ее, стыдится уступить, хотя и признает разумность требования. Такое упрямство, происходящее от ложного стыда, очень часто появляется, например, в школах, где дитя перед своими товарищами стыдится уступить правильным требованиям наставника или другого товарища. Иногда в упрямстве большую роль играет чувство недоверия, нелюбви или даже и ненависти к тому, кому должно дитя уступить,— это уже упорство, очень вредный вид упрямства, легко развивающийся в злобу. Весьма часто скрытой причиной упрямства бывает врожденное человеку чувство права, или, лучше сказать, равноправности, сопровождаемое ложным или верным представлением: дитя считает себя вправе поступить по своей воле и настаивает на своем поступке, хотя содержание его сделалось уже для него безразличным,— это своеволие, которое хотя и истинно в своем основании, но, переступив пределы, делается чрезвычайно вредным для самого дитяти, развивая в нем неуступчивость, неуживчивость, придирчивость. Иногда, и чаще всего у детей, чрезмерная настойчивость желаний есть прямое следствие раздражения нервной системы, которое, будучи вызвано препятствием, действует уже потом само по себе в данном направлении, хотя самый предмет желаний, закрываемый этим препятствием, перестал уже привлекать душу: это уже каприз, и раскапризившееся дитя начинает бросать и тот предмет, из-за которого капризилось. Капризное упрямство происходит уже не от сил, но от слабости воли, не могущей совладать с расходившимся нервным организмом, и в нем, как вообще при действии нервной системы, проглядывает чрезвычайно много рефлективного, неудержимого, истерического, и у женщин очень часто оно переходит в действительно истерические болезни.

Все эти виды упрямства более или менее невольные, непредумышленные, но бывает еще упрямство, прямо рассчитывающее на то, чтобы своим надоедающим выражением добиться желаемого. Понятно, что такое, очень вредное, предумышленное, рассчитанное упрямство может развиться в дитяти только тогда, когда ему удалось уже несколько раз криком, слезами, надуванием и т. п. проделками достигнуть желаемого. Особенной характеристикой этого упрямства является некоторая холодность в его выражении: дитя упрямится как бы по закону, играет комедию упрямства. Такое превращение каприза и

упрямства в средствонаклонность, по выражению Бенеке, может образоваться, несмотря на свою видимую сложность, в самом раннем детстве, если неблагоразумные родители и воспитатели, не удовлетворяя вовремя законным требованиям ребенка, удовлетворяют даже и незаконным тогда, когда он вынуждает их к этому надоедающими криками и капризами; понятно, что при таком образе действий крики и капризы являются для ребенка весьма естественным средством получить желаемое.

Все эти виды настойчивости, как нормальной, так и извращенной, по большей части одинаково называются упрямством, и потому часто неразборчивый воспитатель, думая подавлять упрямство и приучать детей к повиновению, разрушает начинающую формироваться у них самостоятельность характера, которою он должен был бы дорожить как драгоценнейшим сокровищем.

Повиновение в детях необходимо: повиновение есть нравственность детей, справедливо говорит Гегель. Воспитатель для воспитанника представляет собой разум, который у последнего еще недостаточно созрел, чтобы он мог им руководиться; воспитатель, по справедливому замечанию Бенеке, представляет для воспитанника и совесть, которая у дитяти еще недостаточно выразилась и окрепла; воспитатель, наконец, представляет для воспитанника и волю, которая подкрепляет собственную волю дитяти, где ее силы не хватает в борьбе с минутными увлечениями, трудностями исполнения обязанностей или с вредными наклонностями,— все это совершенно справедливо и служит разумной основой детского повиновения, без которого никакое воспитание невозможно; но воспитатель не должен забывать, что он воспитывает не раба себе и другим, а свободного, самостоятельного человека, который со временем повиновался бы только своему разуму и совести и имел достаточно энергии, чтобы выполнять их требования и вообще достигать того, к чему стремится. Вот почему, противодействуя извращенной настойчивости везде, где ее встретит, воспитатель должен бережно охранять прямую, нормальную настойчивость, из которой, правда, может развиться много дурного, но без которой ничего не может быть сделано и хорошего; это сила, которая может одинаково пойти и на хорошее, и на дурное, но без которой человек — игрушка других людей и случайных влияний, беспомощное и безличное создание, неспособное заявить своего существования в мире никаким самостоятельным делом.

О прямом развитии нормальной самостоятельности характера мы будем еще говорить в педагогическом приложении глав о воле, где этот важный предмет станет для нас яснее; здесь

же мы в особенности скажем о борьбе с упрямством.

Для воспитателя недостаточно еще отличить нормальную настойчивость от извращенной, или упрямства, и, давая всю возможность развиваться первой, подавлять второе, но он должен еще различать причины, от которых происходит упрямство, и действовать против причин, а не против их проявления. Так, положим, например, что причина упрямства дитяти есть ложно понятый стыд перед товарищами. Хотя это стыд и ложный, на все же это не дурное качество само по себе, и, заставляя дитя переламывать этот стыд страхом наказаний, воспитатель легко может превратить стыдливость в бесстыдство, чего, конечно, он не может желать. Тут надобно изменить ложное понимание дитяти, а понимание от наказаний не зависит. Иногда в целых классах и целых школах заводятся такие ложные понятия о чести, а вследствие того и ложный стыд в отношении, например, повиновения наставнику, что всякая дисциплина делается невозможной; но в укоренении таких ложных идей виноваты сами же воспитатели: это зло без вреда для души и характера воспитанников можно искоренить только исправлением их понятий, а главное, внушением уважения, любви и доверия к воспитателю. Наказания же здесь одни или совершенно бессильны, или преодолеваются страхом, но что же преодолевают? Стыдливость детей и их чувство чести. Если же такое упрямство происходит от личного, слишком раздутого самолюбия, то всего лучше устроить дело так, чтобы оно само себя наказало глупостью своих последствий.

Упрямство, или, как мы назвали его, упорство, происходящее от нелюбви или даже от положительной ненависти к воспитателю, если и может быть сломлено наказаниями, то последствия такого перелома — трусость, скрытость, тайная злоба и т. п. Тут одно средство — переменить чувства, из которых вытекает упорство; если же воспитатель не может внушить ни уважения, ни любви к себе, то пусть лучше оставит дело воспитания, если он поставлен в такое положение, что всякая досада ему будет радостью для воспитанников, и не может изменить этого положения, то он уже не воспитатель.

Бывают, впрочем, случаи, что в целом классе бывают два-три характера до того испорченных, что для них всякое повиновение всякому воспитателю кажется оскорбительным и всякое неповиновение как бы долгом совести. В отношении характеров такого рода едва ли не лучше обходить всякое прямое столкновение с их упорством, и обходить сознательно и, главное, спокойно, выражая это самому воспитаннику; если при таком образе действий в нем не пробудится сознание всей незаконности

или глупости своего упорства, то и прямой борьбой с этим упорством нельзя достичь никаких хороших результатов. Но само собой разумеется, что такие упорные характеры не следует избавлять от взысканий, вообще принятых в классе или в школе, но не иначе, как наравне со всеми другими воспитанниками, не выказывая никакого особенного раздражения и не только не изыскивая встречи с таким упорством, но открыто и сознательно избегая ее.

Если причиной упрямства является сознание своего права, то лучше всего ставить дитя в такое положение, в котором бы он сам почувствовал необходимость поступиться своими правами. Так, дитя, которое своей неуступчивостью и придирчивостью портит игру, следует без всяких наказаний удалять из игры, предоставляя ему играть одному, и т, п.

Упрямство капризное, сопровождаемое нервным раздражением, с нравственной стороны излечивается всего лучше невниманием к капризу. Конечно, очень скучно слушать крики и капризные рыдания ребенка, но надобно всегда помнить, что равнодушие со стороны воспитателя есть в этом случае действительнейшее и безвреднейшее лекарство. Но так как нервное раздражение может быть в то же время следствием действительной физической болезни, то в то же время следует принимать и медицинские меры. В иных болезнях, впрочем, раздражение др того становится вредным и опасным, что хотя, как говорит Жан Поль Рихтер, «еще ни один ребенок не умер от хороших воспитательных мер», но в этом случае хорошей воспитательной мерой будет некоторая уступчивость, а главное, зоркое предупреждение всего, что могло бы раздражать ребенка. Часто случается, что какая-нибудь обстановка и какое-нибудь время дня, как справедливо замечает мисс Эджеворт, непременно вызывает в дитяти каприз; так, иное дитя непременно капризничает во время обеда, другое — при одеванье и т. п. Установившись раз, эта привычка каприза нелегко искореняется; в этом случае полезно переменить обстановку при приближении времени каприза и чем-нибудь особенно возбудить внимание дитяти.

Каприз предумышленный, с намерением достичь через него исполнения того или другого желания, должен постоянно вызывать явление, совершенно противоположное тому, которого дитя желает. В этом случае имеют свое полное приложение наказания всякого рода, а для маленьких детей и розга. Но только наказание должно быть не следствием гнева воспитателя, а совершенно хладнокровным и неизбежным последствием упрямства. Достигая всякий раз своим упрямством не того, чего

хотел, ребенок скоро отучится видеть в нем средство для достижения цели.

Переупрямливание ребенка воспитателем или чаще воспитательницей ни к чему не ведет: гнев воспитателя действует еще более раздражающим образом; хладнокровное же наказание и притом довольно чувствительное, «за которым потом ребенок несколько времени оставляется в покое, перерывает каприз силой нового впечатления».

Гораздо легче и полезнее для нравственного развития ребенка предупреждать в нем развитие упрямства, чем потом искоренять его:

а) Главная предупреждающая мера есть по возможности ровная жизнь, не возбуждающая в ребенке слишком сильных и сосредоточенных желаний. Любимые дети, в которых родители любят возбуждать сильное удивление или радость, вообще сильные стремления, чтобы потом любоваться радостью их удовольствия, чаще всего делаются капризными и упрямыми.

б) Должно удовлетворять всем законным требованиям ребенка прежде еще, чем они перешли в сильное желание.

в) Должно всегда доставлять ребенку возможность деятельности, сообразной его силам, и помогать ему только там, где у него не хватает сил, постепенно ослабляя эту помощь с возрастом ребенка.

г) Никогда не обещать ребенку, чего нельзя выполнить, и никогда не обманывать его.

д). Если приходится отказать дитяти, то отказывать решительно, разом, без колебаний, и потом не менять своего решения.

е) Не отказывать в том, что можно дать или дозволить.

ж) Если упрямое желание уже проявляется, то обратить в другую сторону внимание дитяти или прекратить распространение каприза быстрым наказанием.

з) Воля воспитателя должна быть для дитяти такою же неизменною, как закон природы, и чтобы ему казалось столь же невозможным изменить эту волю, как сдвинуть с места каменную стену.

и) Не заваливать ребенка приказами и требованиями, предоставляя ему возможно большую независимость; но немногие требования воспитателя должны быть неизбежно выполнены, а невыполнение их влечь за собой наказание с такой же точностью, как нарушение физических законов здоровья влечет за собой болезнь.

к) Расположение духа воспитателя не должно иметь влияния на ребенка; взрослый человек, естественно, не может не

подчиняться обстоятельствам и не быть то в веселом, то в печальном, то в гневном расположении духа; но, приступая к ребенку, воспитатель должен помнить, что это человек уже другого мира, которому нет дела до наших забот, что это человек будущего, которое принесет ему свои заботы.

Может быть, ни одна ошибка не способна породить таких вредных последствий в воспитании, как смешение понятия счастья и понятия наслаждения. Самое значение воспитания тогда уничтожается. Кто более наслаждается и менее страдает: полудикий башкир, киргиз, бурят или образованный европеец? Жан Жак Руссо не разделяет наслаждения от счастья, зато он совершенно последовательно видит в дикаре высшую степень человеческого счастья, любуется именно тем, что дикарь, ничего не делая, не любопытствует, не скучает, и если воспитывает своего Эмиля не для жизни с дикими, так только потому, что судьба уже назначила жить ему в цивилизованном обществе. И это совершенно последовательный вывод: кто видит цель человеческой жизни в наслаждении, тот должен видеть в цивилизации зло.

Если взять в расчет все муки долгого учения, занимающего треть, а иногда и половину нашей цивилизованной жизни; все страдания, производимые бесчисленными лишениями, происходящие, в свою очередь, от бесчисленных потребностей, созданных цивилизацией; все необходимые или условные стеснения, которым подвергается человек в образованном обществе; все муки честолюбия, властолюбия, все муки мысли — и сравнить все это со спокойной полуживотной жизнью хотя, например, нашего башкира, которую надобно видеть ближе, чтоб понять всю ее невозмутимость, то из этого, конечно, никак уже нельзя вывести, что воспитательное искусство стремится вообще развить человека, чтобы сумма человеческих наслаждений превышала сумму человеческих страданий, и едва ли нельзя совершенно вывести противоположного заключения, что развитой человек сравнительно с суммой наслаждений страдает более, чем неразвитой, уже потому, наконец, что он способен страдать, а жизнь идиотов или помешанных на веселых мечтах, или беспросыпных пьяниц должна казаться идеалом воспитания. Несмотря, однако, на такие нелепые последствия из смешения понятия счастья с понятием наслаждения мысль эта, особенно в последнее время, была у нас очень распространена и принесла, быть может, немало вредных плодов.

Свободный, т. е. излюбленный, труд, идущий успешно и прогрессивно, легко по степени энергичности своего хода преодолевающий препятствия и связанные с ними страдания,

увлекаемый все вперед и вперед целью дела, а не его удовольствием и останавливающийся на наслаждениях только во время необходимого отдыха,— вот что должно быть идеалом здравого воспитания, основанного не на мечтах, а на действительном, фактическом знании потребностей человеческой природы.

Это основное положение нашей педагогики, дающее ей особенную характеристику, а равно и вытекающие из него педагогические приложения были изложены нами выше; здесь же мы должны показать, в каком отношении воспитатель должен стоять в отношении наслаждений и страданий.

Сама природа указывает нам на это отношение; если не всегда, то очень часто она употребляет наслаждение, чтобы вынудить человека к необходимой для него и для нее деятельности, и употребляет страдание, чтобы удержать его от деятельности вредной. В такое же отношение должен стать и воспитатель к этим явлениям человеческой души: наслаждение и страдание должны быть для него не целью, а средством вывести душу воспитанника на путь прогрессивного свободного труда, в котором оказывается все доступное человеку на земле счастье. Если бы всякое вредное для телесного здоровья действие человека сопровождалось немедленно же телесным страданием, а всякое полезное телесным наслаждением и если бы то же отношение существовало всегда между душевными наслаждениями и страданиями, то тогда бы воспитанию ничего не оставалось делать в этом отношении и человек мог бы идти по прямой дороге, указываемой ему его природой, так же верно и неуклонно, как магнитная стрел-: ка обращается к северу. Кто бы стал пить холодную воду, разгорячившись, если бы она жгла нам горло вместо того, чтобы доставлять величайшее наслаждение? Кто бы стал мстить своему врагу, если бы мщение доставляло нам не наслаждение, а страдание? Но что была бы тогда свобода человека? Не был ли тогда человек напрасно чувствующей машиной?

Эту неполноту в отношении между действием и его последствиями как в отношении физического, так и в отношении нравственного здоровья человека должна пополнить воспитание. Неполнота эта, которая должна совершенно исчезнуть при достижении человеком полного (идеального) развития, всего сильнее в детском возрасте. Дитя, как справедливо замечает г-жа Неккер-де Соссюр, не способно заглядывать в будущее, особенно предвидеть в нем каких-нибудь страданий, но, попробовавши, что огонь при прикосновении к нему немедленно же жжется, оно не протянет уже к свече своей ручонки. Ожидание счастья

свойственно дитяти, но, если вы начнете объяснять ему счастье, которое происходит, например, для человека от изучения того или другого предмета, или вообще от привычки к труду, или от подавления какой-нибудь; порочной склонности, то, конечно, вы этим не достигнете того, чего вы хотели. Глубокие и обширные философские психологические истины доступны только воспитателю, но не воспитаннику, и потому воспитатель должен руководствоваться ими, но не в убеждении воспитанника в их логической силе искать для того средств. Одним из действительнейших средств к тому являются наслаждения и страдания, которые воспитатель может по воле возбуждать в душе воспитанника и там, где они не возбуждаются сами собою как последствия поступка. Это и есть психологическое основание наказаний и наград, или, вернее, поощрений и взысканий, о которых подробно мы скажем ниже.

Дитя само по себе гораздо способнее радоваться, чем печалиться; однако же если мы присмотримся к детским играм, то увидим, что дети, если они еще не испорчены, не столько ищут наслаждений в точном смысле этого слова, сколько увлекающих их занятий, и дитя счастливо вполне не тогда, когда громко хохочет и глаза его блестят восторгом, а тогда, когда оно все и очень серьезно погружено в свою игру или в какое-нибудь свое, свободно найденное детское дело. Здесь прямое наблюдение опять прямо противоречит мысли Жан Жака Руссо, который говорит: «у дитяти только два душевных движения выдаются резко: оно или плачет, или смеется, посредствующие чувствования для него ничто». Напротив, самое обыкновенное положение дитяти — это внимательное занятие, и если оно радуется или печалится, то большей частью когда предвидит такое увлекательное для него занятие, или тогда, когда оно почему-нибудь ему не удается.

Кроме того, следует заметить, что после сильных восторгов у дитяти начинаются непременно капризы, скука, дитя томится этим расставанием с восторгом, который не может продолжаться. Дети, избалованные восторгами, сюрпризами, изысканными подарками, угодливостью окружающих,—самые жалкие дети. Как ни велик запас способности радоваться в детской душе, но ее уже успели истощить и, все увеличивая и увеличивая приемы, чтобы достичь желаемого действия, т. е. привести в восторг дитя, совершенно испортили у него душевное пищеварение.

Этим драгоценным указанием самой природы должен руководиться воспитатель и устраивать по возможности дело так, чтобы дитя более находило счастье в деятельности, чем стремилось к наслаждениям, причем не надобно забывать, что

игра, в которой самостоятельно работает детская душа, есть тоже деятельность для ребенка, и чтобы оно более наслаждалось тем, что им самим сделано, чем тем, что ему подарено. Игра, как справедливо говорит Бенеке, имеет чрезвычайно важное и сложное значение в душевном развитии дитяти, даже гораздо более, чем первоначальное учение[11].

Игра есть свободная деятельность дитяти, и если мы сравним интерес игры, а равно число и разнообразие следов, оставленных ею в душе дитяти, с подобными же влияниями ученья первых четырех-пяти лет, то, конечно, все преимущество останется на стороне игры. В ней формируются все стороны души человеческой: его ум, его сердце и его воля; и если говорят, что игры предсказывают будущий характер и будущую судьбу ребенка, то это верно в двояком смысле; не только в игре высказываются наклонности ребенка и относительная сила его души, но сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и наклонностей, а следовательно, и на его будущую судьбу.

Но не надобно никогда забывать, что игра теряет все свое значение, если она перестает быть деятельностью и притом свободной деятельностью дитяти. Ребенок, которого смешат и забавляют, не играет, но не играет он и тогда, когда он исполняет какую-нибудь деятельность по приказу, из желания угодить старшим и т. п. Однако же это не лишает воспитателя возможности иметь большое влияние на игру ребенка, научая его играм, подбирая ему для этого товарищей, давая ему идеи игры, которые уже сам ребенок переработает своим воображением, доставляя ему средства для выполнения его невинных фантазий, прекращая игру, если она вредно действует на ребенка.

Известно, что детские игры имеют свои национальности, свою многовековую историю и что иная детская игра, бог знает какими путями, забрела в русское село из Древней Греции или даже из Древней Индии. Это могучее воспитательное средство, выработанное самим человечеством и в котором поэтому выразилась неподдельно истинная потребность человеческой природы. Большую услугу делу воспитания оказал бы тот педагог, который изучил бы в подробности возможно большее количество детских игр и, испытав их на практике с детьми, анализировал бы их психическое влияние на детские натуры. Придумать целый цикл своих собственных игр-занятий, как то сделал Фребель,— значит брать на себя слишком много, и эти, придуманные взрослыми, а не созданные самими детьми игры всегда носят на себе печать искусственности точно так же, как и подделки под народные песни.

Историческая игра, как и историческая песня, не есть что-нибудь придуманное, а вольное, вдохновенное создание самой детской природы. Мы видим, что дети сочиняют беспрестанно новые игры, применяясь к обстоятельствам то местности, то вещей, то обстоятельств дня; но это не более как фантазия в действии, так же быстро исчезающая, как и фантазия в мысли, но некоторые из этих детских фантазий были так удачны, что сохранились, передались другим, пережили века, перешагнули из одной части света в другую; причина же этой живучести та же, что и причина живучести народной песни или гомеровской поэмы; эти счастливо придуманные игры, изобретенные бог знает каким ребенком, исправленные и пополненные тысячами других, необыкновенно удачно удовлетворяли общим требованиям детской природы.

Мы придаем такое важное значение детским играм, что если б устраивали учительскую семинарию, мужскую или женскую, то сделали бы теоретическое и практическое изучение детских игр одним из главных предметов.

К игре непосредственно примыкают детские неучебные занятия, так что нельзя, собственно, сказать, где начинается занятие и оканчивается игра: копанье грядок, посадка цветов, шитье платья кукле, плетенье корзинки, рисовка, столярная, переплетная работа и т. п.— столько же игры, сколько и серьезные занятия, и ребенок, работающий с таким наслаждением, что не отличает игры от работы, и переносящий терпеливо лишения, а иногда даже и значительные страдания ради своей игры-работы, указывает нам ясно, что основной закон человеческой природы есть свободный труд, и как извращены, и натуры и понятия тех, кто смотрит на него не как на жизнь, а как на тягость в жизни и хотели бы жить без труда, т. е. сохранить жизнь без сердцевины жизни.

Пока все работы, доступные для детей, не войдут в училища, не сделаются необходимой отраслью общественного и частного воспитания, до тех пор воспитание не будет оказывать и половины того влияния на характеры, судьбу и счастье людей, которое оно могло бы оказывать. Но как ничтожны все попытки, сделанные в этом роде! Даже в Германии как на большую редкость указывают на заведения, где введено какое-нибудь мастерство, а по-настоящему не должно бы быть ни одной школы, в которой бы учитель и учительница не учили бы по возможности разнообразным мастерствам и рукодельям или при которой не было бы сада, огорода, куска поля, на котором бы могли работать дети; человек рожден для труда, труд составляет его земное счастье; труд лучший хранитель человеческой его нравственности

и труд же должен быть воспитателем человека. Дитя, которое трудится так, если только труд соответствует его силам и наклонностям, само указывает, что ему нужно. В этом отношении идея Фребеля есть действительно великая идея воспитания, но только он испортил ее своими искусственными фантазиями.

Конечно, и само по себе книжное учение всегда призывало дитя к труду, но при этом не надобно забывать двух следующих обстоятельств: во-первых, книжное учение взывает только к одному умственному труду, тогда как собственно ум у дитяти обладает еще очень немногими ассоциациями, которые не в состоянии удовлетворить огромной потребности душевной деятельности ребенка; во-вторых, начала наук, составляющие круг детского учения, почти все рассчитаны для будущей его деятельности, которой ребенок, по преимуществу живущий настоящим, и предвидеть не может: какое немедленное приложение может сделать дитя из тех основных сведений арифметики, истории, географии, которые дает ему школа? А это приложение необходимо как воздух такому не испорченному теориями практическому существу, каково дитя. Больших сведений дитя, конечно, не может получить разом, а тех элементарных, которые получает, оно, конечно, не может вплести в свою самостоятельную жизненную деятельность. Научные сведения сохраняются в отдельном и самом незначительном уголке его души, как запас на будущее, но значение этого запаса оно не понимает и не чувствует. Школа насильственно выплетает в его душе совершенно особую ассоциацию, совершенно отдельную от всех прочих ассоциаций его души, и много должно пройти времени, пока эта научная ассоциация разрастется так (да еще и разрастется ли когда-нибудь?), что наполнить его душу достаточно, чтобы удовлетворить ее потребности к деятельности, и сплетется так с жизненными ассоциациями души, что сама оживет и вызовет уже не дитя, а юношу и взрослого человека к самостоятельной деятельности, проникнутой результатами науки, если не чисто научной.

Из этого нисколько не выходит, что мы восстаем против школьной жизни, заготовляющей материал для будущей душевной деятельности человека. Такое заготовление материалов, конечно, неизбежно, но не нужно забывать, что дитя не только готовится к жизни, но уже живет, а это очень часто забывается как родителями, так и посторонними воспитателями и школой, и эта забытая, непризнанная жизнь ребенка напоминает о себе теми прискорбными извращениями в характерах и наклонностях, с которых воспитатель не знает, откуда они взялись, так как он сеял, кажется, только одно хорошее; но эти

слабые семена заглохли, подавляемые роскошным ростом других растений, которые сеяла жизнь и жадно воспринимала душа дитяти, подобная сильной и богатой почве, которая, если ей не дадут возможности производить пшеницу, будет производить бурьян, но непременно будет производить.

Принудительные для ребенка школьные занятия и даже принудительные работы, как, например, приведение в порядок своей комнаты и своего платья, независимо от значения запаса на будущее, запаса, полагаемого воспитателями и неоцениваемого воспитанниками, имеют еще другое важное значение, а именно значение обязанности, которую воспитан-ник выполняет не потому, чтобы она ему нравилась, но из повиновения воспитателю (сопровождаемого, конечно, доверием и любовью к нему), потому что должен выполнить. Это приучение к выполнению долга так драгоценно, что если бы педагогике удалось (чего, конечно, ей никогда не удастся, но к чему она сильно стремилась в последнее время) превратить все первоначальное учение в занимательную для дитяти игру, то это было бы большим несчастьем для воспитания. Из нашего анализа стремления к свободе мы уже видели, что самая основа истинной свободы состоит в уменье ограничить себя, принудить себя, и человек, который не умеет принудить себя делать то, чего не хочет, никогда не достигнет того, чего хочет.

Однако же для самого успеха учения необходимо, чтобы принуждение к нему не превышало сил детской воли над своим душевным миром, а так как эти силы вначале очень невелики, требования же учения при современном состоянии науки громадны, то наставник должен призвать в помощь и интерес ребенка, позволяя ему, сколько возможно ранее, пользоваться плодами учения в жизненной деятельности его души. Сделать учебную работу насколько возможно интересной для ребенка и не превратить этой работы в забаву — это одна из труднейших и важнейших задач дидактики, на которую мы указывали уже не раз.

Но насколько бы это ни удалось педагогу, всегда в учении, не прибегая к помощи тяжело дающихся, но бесполезных знаний, остается достаточно такого материала, к приобретению которого дети должны себя принудить, так как все его значение в будущем. Необходимых знаний уже накопилось теперь столько, что, кажется, не нужно приобретать бесполезных только для того, чтобы упражнять волю ребенка над своими психическими процессами: дай бог ему справиться и с тем, что необходимо.

Кроме игры, работы и учения дитяти, самая его жизнь— его отношение к воспитателям и товарищам — должна быть устроена

так, чтобы она по мере развития дитяти проникалась все более и более серьезными интересами и самый круг этой жизни раздвигался все шире и шире, превращаясь незаметно в широкую, действительную и уже вполне самостоятельную жизнь, которая ждет юношу за порогом воспитания.

Если все эти четыре деятеля — игры, работы, учение и, наконец, сама школьная или семейная жизнь дитяти — направлены к одной и той же цели вывести человека на путь свободного, излюбленного труда, поставив его выше наслаждений и страданий, так чтобы на пользование первыми он смотрел как на украшение главного, наслаждение отдыха, а на вторые как им досадные помехи, которые должно преодолеть, чтобы трудиться; если, говорим мы, к этой цели будут направлены все воспитательные силы, то она не может не быть достигнута, так как достичь ее — значит только дать возможность правильно, не уклоняясь в стороны, развиться природному основанию души.

Стремление к привычке. О громадном значении этого стремления, его пользе и его вреде, а равно и о средствах пользоваться им для достижения воспитательной цели мы говорили уже столько в главах о привычке, что нам теперь остается только указать на них.

Стремление к подражанию. Шварц выводит повиновение из стремления к подражанию и этим еще раз доказывает всю слабость педагогических основ рутинной педагогики. Кто подражает, тот не повинуется, а делает то, что ему хочется. В этой же главе говорится, что дети приучаются курить из подражания; неужели же в этом случае дитя подражает из повиновения своему наставнику, которому подражает?

Всякому известно, в какой значительной степени дети обладают этим стремлением и как велика над ними сила примера. Распространяться об этом мы считаем излишним. Заметим только, что подражание может быть внешнее и внутреннее. Если дитя подражает таким действиям взрослого человека, которые выходят из чувств, стремлений и наклонностей, доступных только взрослым, то это не более как внешнее обезьянничество. Но, если самое действие взрослого уже доступно дитяти, тогда подражание делается внутренним и может вызвать и развить самую наклонность, как хорошую, так и дурную. Вот почему, как справедливо замечает Бенеке, пример детей более действует на дитя, чем пример взрослых. У дитяти все душевные ассоциации так еще отрывочны и потому шатки, что малейшая прибавка к той или другой может дать ей перевес: испорченный, но сильный по характеру мальчик, поступив в класс, особенно если он постарше своих товарищей, может

подействовать на них необыкновенно быстро и сильно. Но и испорченное дитя, вступив в такое заведение, где уже старшие классы хорошо выдержаны, необыкновенно быстро исправляется. Вот почему знаменитый английский педагог Арнольд так дорожил своим высшим классом: он был для него самым могущественным помощником в деле воспитания. В семействе также очень важно, как направлен старший сын или старшая дочь, но, к сожалению, они-то большей частью бывают избалованы.

Книжные примеры, без сомнения, действуют далеко не так сильно, как жизненные, однако же действуют, особенно если у мальчиков образовалась привычка много жить воображением. Но, чтобы рассказ о какой-нибудь личности вызвал у дитяти стремление подражать, для этого необходимо живое описание и именно в действии; маленькие же герои, обыкновенно отличающиеся в азбуках и книгах для детского чтения, без сомнения, не оказывают никакого действия.

И писатели детских книг, и воспитатели, желая вызвать в детях подражание какому-нибудь хорошему примеру, забывают, что в ребенке еще нет возможности образоваться той наклонности, проявления которой они ему показывают. Довольно уж и того, если описание заинтересует дитя, вызовет в нем удивление или благоговение, из этих чувств может со временем развиться и желание подражать. То, чему мы привыкли в детстве удивляться и сочувствовать, оставляет в нем глубокие следы, и не для одного человека любимый герой детства сделался потом невидимым и иногда несознаваемым руководителем жизни.

Но, пользуясь подражательностью ребенка, воспитатель должен употреблять все усилия, чтобы вызвать его к самостоятельной деятельности сначала в играх, а потом и в занятиях, потому что подражание легко может перейти в умственную лень. В этом отношении игра, требующая от ребенка изобретательности, лучше книги, сильно его интересующей. «В мальчике,— говорит Бенеке,— который до 12 или 14 лет не узнал удовольствия напряженной умственной деятельности, склонность к духовным занятиям может быть пробуждена только с большим трудом, непрерывными усилиями». Всякое самостоятельное произведение дитяти, как бы оно слабо ни было, должно непременно вызвать одобрение воспитателя с указанием на какой-нибудь недостаток, который возможно исправить ребенку. Никто так не убивает детской самодеятельности, как насмешки, которыми осыпаются их маленькие труды, а это чаще случается при правке детских сочинений, чем можно было бы ожидать.

Мы уже сказали о том, что чем подражание сознательнее, тем

ближе оно к самостоятельной деятельности.

Стремление к лени, т. е. к бездеятельности. Мы уже видели, что стремление к бездеятельности, или к лени, в точном значении этого слова, вовсе не свойственно человеку, и то, что обыкновенно называют леностью, есть только затрата душевной деятельности в области непроизводительной или вообще не те, куда хочет воспитатель призвать деятельность души. Следовательно, прежде всего замечая леность, воспитатель должен узнать, в чем деятельна душа воспитанника и действовать сообразно с этим. Кроме того, часто причиной лености является прямое нерасположение к той деятельности, к которой мы хотим призвать дитя. Причины же такого нерасположения могут быть также очень разнообразны, и всегда виновато в них само воспитание. Очень часто, не развив в дитяти повиновения нам, ни уважения, ни любви, ни просто привычки, мы разом требуем от него выполнения множества учебных обязанностей, нисколько для него неинтересных и которые должен выполнить как долг. Напрасно мы говорим дитяти о пользе учения — польза эта так еще далеко впереди, что он ее себе вовсе не представляет. Иногда лень образуется от неудачных попыток в учении, и в том, конечно, опять же виновато само воспитание, которое не вникло в душевное состояние дитяти. Воспитатель непременно должен устроить дело учения так, чтобы в начале ученья дитя не могло не успеть, и вот почему начало учения должно быть как возможно более обработано в педагогическом отношении. Но если первые неуспехи, испугавшие дитя, могут сделать его ленивым, то точно так же весьма может породиться леность оттого, что дитя с излишней помощью воспитателя шло, не замечая вовсе трудностей учения, и, привыкнув считать это дело легким, вдруг встретилось с этими трудностями; словом, леность чаще всего развивается от учения не по силам. Определить силы ученика может только непосредственный опыт и педагогический такт наставника.

Как есть много различных причин лености, так есть и много средств для ее преодоления, и средства должно употреблять сообразно причинам. Должно по возможности сделать учение интересным не только по своему внутреннему содержанию, что иногда и невозможно, но по легкости успеха. Очень часто самая упорность побеждается тем, что воспитатель устраивает учение так, что и упорный лентяй делает шаг вперед,— так этот шаг легок; успех нескольких таких шагов ободряет дитя, и оно начинает делать шаги потруднее, потом еще потруднее и наконец пойдет очень бодро. Не точно ли так же учится ребенок держаться на ногах и ходить? Здесь все зависит от успеха первых попыток и

постепенности последующих; если ж ребенок упадет при первых же попытках, то иногда очень долго потом не ходит. Это знает каждая мать и каждая опытная няня. Воспитатель должен был совершенно убежден, что успешная деятельность души всегда приятна дитяти, и должен позаботиться о том, чтобы доставить ему такой успех в той области деятельности, в которую он его хочет ввести.

Мы уже говорили выше, насколько (без) деятельность зависит от недостатка внимания и окончательно от слабости воли, управляющей вниманием. Именно этот недостаток воли, а не самая леность пополняется энергией ожидания наказания или награды. Но эти побочные интересы учения имеют смысл только тогда, если сам внутренний интерес учения, постепенно возрастая, наконец устраняет совершенно эти побочные интересы и делает их ненужными.

Стремление к отдыху, удовлетворяемое более того, чем нужно, может также перейти в леность именно потому, что отдых вовсе не есть бездеятельность, а только перемена деятельности менее приятной и более трудной на более приятную и менее трудную и которая потому и легка, что приятна. Вы требовали от дитяти самых небольших умственных концепций, и оно, видимо, тяготилось выполнением вашего требования; но, выйдя из класса, оно употребляет иногда такое умственное напряжение в игре, половины которого было бы очень достаточно для очень успешного учения; но ассоциации учения едва завязались в душе, а там они уже громадны.

Смотря на отдых как на перемену деятельности, воспитатель должен руководить отдыхом, сменяя одну умственную деятельность другою и сменяя вообще умственную деятельность телесною. При этом, конечно, большая или меньшая трудность умственного напряжения должна быть соразмеряема по силам воспитанника, а не воспитателя.

Недостаток необходимого отдыха может вызвать отвращение к учению; слишком большие отдыхи, причем дитя предается произвольно им выбранной деятельности, могут так усилить ассоциации, совершенно посторонние учению, что тогда дитяти еще труднее воротиться к нему.

Любопытство есть начало любознательности и обыкновенно очень сильно у детей. Чем больше умственная деятельность человека сосредоточивается в одной какой-нибудь области, тем более развивается в нем любознательность и тем менее любопытен становится он в отношении того, что лежит вне этой области. У кого нет своего дела, тому дело до всего.

Воспитатель должен иметь целью превратить врожденное

детям любопытство в любознательность; но так как это совершается только медленно, всем процессом учебы и воспитания, то воспитатель должен заботиться, чтобы прежде образования дельной любознательности не подавить детского любопытства, что случается или тогда, если, часто возбуждая любопытство, отказываются удовлетворить ему, или, удовлетворяя ему вскользь, мимоходом, приучают дитя к мысли, что не стоит быть любопытным. Если предмет любопытства дитяти таков, что еще не может заинтересовать его, то нужно прямо отвечать дитяти, что он еще не поймет его. Постоянно отказывая удовлетворить детскому любопытству, воспитатель поступает дурно; но все же лучше, чем окружая дитя множеством разнообразных предметов, меняя эти предметы и о каждом из них сообщая дитяти сведения поверхностные, ничем между собой не связанные. Воспитатель должен стараться, сколько возможно, возбудить детское любопытство в самом преподавании и, увеличивая число однородных следов, а вместе с тем и интерес к предмету, превращать мало-помалу любопытство в любознательность.

Стремление к обществу есть так же ясно стремление производное. Положив в основу воспитания принцип личного жизненного труда, мы, конечно, должны придать и особенно важное значение стремлению к общественности; потому что сам чисто человеческий труд возможен только в обществе, на основании общественного принципа разделения труда. Но так как в обществе люди соединяются не только своими животными, но и своими чисто человеческими свойствами, то мы и будем в состоянии только ниже вполне развить это стремление.

В обществе других людей человек ищет или среды для своей душевной деятельности, или пополнения недостатка ее, в первом случае он вносит в нее свою самостоятельную мысль, во втором он, снедаемый внутренней бездеятельностью, ищет развлечения; средний путь, и опять самый верный, что человек вносит в общество свою самостоятельную мысль, усиливая ее всем тем, что дает ему общество, так что душевная деятельность человека удвояется. В этом и состоит истинная привлекательность для человека общества подобных ему существ. Правильно развитой человек именно и будет находиться в таком истинном отношении к обществу: он не утратит в нем своей самостоятельности, но и не оторвется от него своей самостоятельностью. Аристотель очень метко говорил, что человек, не нуждающийся в обществе людей, — не человек, но или животное, или бог. К этому, однако же, следовало бы прибавить, что человек, не вносящий в общество своей самостоятельности, равняется нулю, стоящему с левой

стороны цифр, а человек, не признающий в обществе ничего, кроме своей собственной мысли, желает один быть единицей с тем, чтобы все другие оставались нулями с правой стороны единицы. Дело же воспитания в этом отношении состоит именно в том, чтобы воспитать такого человека, который вошел бы самостоятельной единицей в цифру общества.

Но стремление к общественности не достигает своей собственной цели и само себя подрывает, если человек только желает внести в общество свою самостоятельную мысль, не обращая внимания на самостоятельность других. Цель общественности здесь не достигается потому, что этим самым общество разрушается. Но если человек ничего самостоятельного не вносит в общество, то цель снова не достигается; если все так же поступят в обществе, то общества не будет. Общество есть соединение самостоятельных личностей, в котором по принципу разделения труда сила общества увеличивается силой каждого и сила каждого — силой общества.

Второе педагогическое приложение

Отношение органических и душевных чувствований, развитое нами, дает нам множество педагогических правил.

Каждое сколько-нибудь сильное душевное и, в частности, сердечное чувствование, возникая из сознательной идеи, не остается без влияния на наш нервный организм, но вызывает в нем на одно мгновение, а при сильном действии на целые часы, такое физическое состояние, которое, в свою очередь, отражается в духе соответствующим органическим чувствованием. Естественно, что такое чувственное состояние нервного организма, повторяясь часто и оставаясь каждый раз долго, должно влиять на его здоровье и произвести в нем подобное же расстройство, какое происходит иногда и прямо от физических причин, вызывающих в нас то или другое душевное настроение, т. е. преобладание в нашей душе того или другого из примитивных чувств: печали, веселости, гнева и доброты, смелости и страха. Как это происходит в обоих случаях, переходя ли из физического расстройства тела в чувственное настроение души или из чувственного настроения души в физическое расстройство организма и оттуда снова отражаясь в душе, но уже не как душевное чувство, причину которого мы сознаем, а как органическое, причина которого лежит в теле, вне нашего сознания,— этого мы в обоих случаях одинаково не знаем. Но многочисленные общие наблюдения и точные медицинские, ставят это явление нашей природы вне всякого сомнения и делают его многозначительным для воспитателя.

Кому не известно, что, часто и подолгу раздражая животное, мы делаем его органически злым. Стоит продержать домашнюю собаку на цепи, чтобы потом уже ее нельзя было оставить на свободе. Без сомнения, то же самое влияние оказывает на человека все, что часто возбуждает в нем то или другое из органических чувств. Конечно, независимо от чувствований, возбуждаемых состоянием организма, человек может настроить свой душевный сознательный мир совершено на противоположный лад и, будучи, например, расположен к гневу по своему организму, быть спокойным и добрым по принципу и в мыслях и в поступках своих; но нет сомнения, что это торжество над внушениями организма будет стоить ему гораздо более усилий, чем тогда, если бы организм по крайней мере не мешал ему. Конечно, честь и слава тому, кто сознательной душевной жизнью смирит свой нервный организм и из сознательных идей, связавшихся в одну стройную и сильную систему, дерзнет

выступить против постоянного напора органических чувственных влияний. Насколько нам известна биография Сократа, он именно так восторжествовал над своими дурными природными наклонностями и, может быть, дурными привычками своего детства, но не у всякого сидит в голове такой могучий строитель, как у Сократа. Кроме того, в жизни каждого человека столько борьбы, что, чем более сил сохранит он для этой борьбы, тем лучше. Во всяком случае прямо на обязанности воспитания не только не создавать человеку новых врагов в его собственном организме, но по возможности обуздать и тех, которых он уже имеет в своем врожденном темпераменте.

Но так как все примитивные чувствования, могущие пробуждаться в душе прямо состояниями нервного организма, сами по себе ни дурны, ни хороши, а делаются дурными только тогда, когда одно из них преобладает над остальными и усиливается так, что под неотразимым его влиянием начинает формироваться и душевный мир человека, то воспитание прежде всего должно заботиться о том, чтобы не дать усилиться ни одному из этих органических чувств на счет других и вообще, насколько возможно, освободить душевную историю дитяти от влияния этого темного мира, не освещаемого сознанием. Насколько возможно, говорили мы, потому что совершенное освобождение невозможно, да едва ли и желательно, потому что органические чувствования, сниженные уже разумом, отдают и свою силу к силе сознательных человеческих действий.

Здоровое, нормальное состояние органических чувств состоит именно в их равновесии, чтобы ни одно из них не брало верх над другими, ни одно не делалось постоянным и потому болезненным состоянием организма, отражающимся в душе односторонним и потому болезненным настроением. Страх, не умеряемый смелостью, делает трусом; смелость, не умеряемая страхом, производит гибельную дерзость и буйство; печаль, не умеряемая радостью, делает человека ипохондриком; радость, не умеряемая печалью, дает гибельное легкомыслие; состояние бестолкового, необузданного гнева так же гибельно, как и состояние бестолковой доброты или нежности. Печаль и радость, смелость и страх, гнев и доброта одинаково нужны человеку в истории его душевного мира и в истории его жизни.

Из этого легко уже вывести несколько главных педагогических правил:

а) Воспитание должно заботиться, чтобы вообще органические чувственные состояния возбуждались как можно реже и возбужденные продолжались как можно менее. Чем менее будет дитя волноваться органическими чувствованиями, тем

лучше. В этом случае лучше всего избегать всяких сильных и продолжительных душевных волнений, во время которых дитя не владело бы собой[12]. Органические чувства все же будут возбуждаться, но пусть они возбуждаются и умеряются сознательной деятельностью, внося в нее свои силы, но не одолевая ее. Жизнь, полная разнообразной деятельности и без волнений чувства,— самая здоровая атмосфера для воспитания дитяти.

б) Заметив в дитяти сильно возбужденное органическое чувство, нужно стараться как можно скорее прекратить его действие, или отвлекая внимание дитяти на дело, или вызывая в душе его другое, противоположное чувство и оставляя улечься оба, когда они уравновесятся. Если нельзя предотвратить возбуждение органического чувствования, то по крайней мере надо помешать его распространению.

в) Если мы замечаем, что организм ребенка уже от природы склонен преимущественно к тому или другому органическому состоянию чувств, то мы должны стараться возбуждать в нем чувства противоположные. В маленьком трусе мы должны преимущественно воспитывать чувство смелости; если ребенок особенно склонен к гневу, то мы должны преимущественно давать пищу его нежному чувству и возможно реже возбуждать его гнев; дикость свойственна радости, доводящей его часто до легкомыслия; жизнь обыкновенно сама исправляет этот недостаток, но иногда воспитателям приходится помочь жизни. Дитя, в котором характеристическим чувством является смелость, должно познакомить преимущественно со страхом и всего лучше, если познакомить с ним как с последствием тех промахов, к которым привела его смелость. Подробнее об этом мы скажем несколько ниже.

г) Всякое преимущественное развитие какого-нибудь одного органического чувства вредно. Раздражая ребенка, дразня его, мы преимущественно развиваем в нем органическое чувство гнева и тем облегчаем образование злых склонностей; пугая дитя, мы разовьем в нем органическое чувство страха и подготовляем будущего труса, а может быть, и будущего негодяя из трусости. Но при этом надобно принять во внимание, что сама жизнь берет на себя труд излечить человека от безумной смелости, радости и доброты.

д) Отношение воспитания к различным органическим чувствованиям неодинаково, потому что отношение к ним жизни не одно и то же. Воспитанию чаще приходится поддерживать в ребенке радость, доброту и смелость, чем противоположные им чувства, которые сама жизнь уже преимущественно развивает,

принося свои печали, свои уроки страха, свои причины гнева. Воспитателю чаще приходится в этом отношении умерять влияние жизни, чем усиливать его. Однако нередко бывают и противоположные примеры, а именно что беззаветная смелость, потворствуемая жизнью, вырождается в буйство, органическая доброта — в мотовство, в безрасчетную нежность, органическая веселость — в неудержимое легкомыслие. Конечно, придет пора и жизнь сокрушит эти увлечения их собственными последствиями, но уроки жизни обходятся иногда слишком дорого человеку, так что он не может уже и поправиться после них. Вот почему и воспитанию приходится становиться иногда на сторону и противоположных чувствований, которые вообще называются угнетающими, но несправедливо, так как чувство является угнетающим только тогда, когда берет верх над другим и начинает одно руководить подбором представлений человека.

е) Но если органическое чувство влияет на подбор представлений, то и подбор представлений влияет на возбуждение, поддержание, укрепление органических чувств. Вот этим-то подбором представлений и может воспитатель иметь влияние на управление и организацию чувствований органических.

Из нашего анализа чувствований мы убедились, что в чувствах своих человек не волен. Из этого выходит для воспитания важное правило — никогда не укорять дитя в его чувствах, а тем более не наказывать его за них. Чрезвычайно вредно действует на дитя, если оно попадается на воспитателя — охотника докапываться до чувства ребенка и, докопавшись, мучить его за них. Такой охотой в особенности отличались воспитательницы в женских учебных заведениях. С величайшими стараниями они докапываются иногда до чувств девочки, употребляют для этого угрозы, просьбы, шпионство, притворство, и если докопаются до чувств, которые почему бы то ни было им не нравятся, то тогда опрокидываются на детей всеми ужасами систематического преследования за неблагодарность, бесчувственность, нелюбовь и т. п. Ничего, конечно, не может быть нелепее и несправедливее такого образа действий; при этом не искореняется одно чувство и не поселяется на его место другое, а, напротив, именно чувство укореняется и, кроме того, развивается в дитяти уже положительный порок притворства.

Однако же это нисколько не означает, чтобы воспитатель должен (был) оставаться безразличным в отношении чувств, развивающихся в душе дитяти, напротив, по чувствам дитяти он должен судить об успехах нравственного воспитания.

«Только в чувствах,— говорит Бенеке,— высказывается

различная оценка нами вещей (явлений окружающего мира), и только из этой оценки выходят наши желания и отвращения — и, следовательно, внутренние (душевные) поступки. Они-то (чувствования) образуют собственно срединный пункт для всего практического и для всего человеческого образования. Из взаимного притяжения этих практических чувств (в которых выражена оценка нами внешних явлений) Образуются те высшие движущие силы, которые мы называем склонностями и противосклонностями, которыми направляется жизнь человека».

Но если несправедливо ни наказывать, ни награждать дитя за чувства, то справедливо ли будет наказывать дитя за слова и поступки, выходящие из чувства? Если бы дитя было животное, то было бы совершенно несправедливо, но как мы признаем дитя человеком, имеющим свободную волю, то имеем право требовать, чтобы он имел власть не над чувствами, но над поступками своими. Мы не имеем права требовать, чтобы дитя любило своего воспитателя, не имеем никакого права обвинять его, если этой любви нет; в этом воспитатель, конечно, более виноват, чем дитя, и он должен стараться внушить к себе чувство любви, которое нельзя развить принуждением, но имеем право требовать от дитяти, чтобы в его поступках в отношении нелюбимого воспитателя оно не выразило своего чувства нелюбви. Мы не имеем права требовать, чтобы дитя ласкалось к воспитателю, которого оно не любит; поступим чрезвычайно дурно и безнравственно, если будем на этом настаивать, но мы должны требовать от дитяти, чтобы оно было в своих отношениях и с нелюбимым воспитателем вежливо и исполняло все свои обязанности в отношении его, хотя холодно, но точно. В такое тяжелое отношение к детям может быть поставлен иногда и очень хороший воспитатель, так, например, если он принимает на себя дело воспитания после воспитателей слабых, наделавших, может быть, много зла детям, а иногда даже и в том случае, если бывший воспитатель был очень хорош, так что дети сильно его полюбили и смотрят враждебно на новое лицо, каково бы оно ни было. В таком случае всегда лучше обратиться к детям совершенно холодно, но с величайшей справедливостью, не заискивая их ласк и не лаская их самому, но в выполнении своей обязанности показать как можно более дельного участия к детям. В таком образе действий проявятся благородство, хладнокровие и сила характера, а эти три качества мало-помалу непременно привлекут к воспитателю детей, особенно если это мальчики, которые ничем так не привлекаются, как силой физической, а особенно силой характера, если они в том возрасте, что могут ценить эту силу.

Однако же, придавая важное значение чувствам дитяти, не нужно придавать им более того, чем они имеют. История детских чувств — это летопись начинающейся истории души, а не описание уже непоправимых событий. Мы, пожалуй, согласны признать с Бенеке, что чувство, раз появившись, оставляет по себе след, которого уже нельзя искоренить. Этого, впрочем, нельзя доказать: часто в отношении одного и того же предмета чувства наши до того меняются, что только усилиями памяти и без всякого сердечного движения мы можем припомнить, каким было это прожитое чувство, но этот след может совершенно затеряться во множестве следов противоположных. Изменить протекшую историю детской души, выражением которой служат чувства дитяти, конечно, нельзя, но можно изменить дальнейшее направление этой истории.

Чувства детей могут быть сильны, но не могут быть глубоки: сильны они, потому что в душе дитяти нет еще такого содержания, которое могло бы им противиться; не глубоки они потому, что выражают собой не весь строй души, которая не пришла к единству сама с собой, а только несвязанные части этой будущей одной душевной сети, которая подготовляется. Это подготовляются материалы для будущего здания характера, из которых многие окажутся негодными и сами собой будут оставлены, но какие — в этом-то и вопрос,—те, которых будет менее, которые не подойдут к основному характеру здания. Вот почему, как мы сказали, воспитание, не придавая абсолютного значения чувствам ребенка, тем не менее в направлении их должно видеть свою главную задачу.

Эта разрозненность чувственных ассоциаций выражается в необыкновенной подвижности, переменчивости чувствований дитяти. Дитя плачет и смеется, сердится и ласкается почти в одну и ту же минуту: чувство проходящее не связано у него с тем, которое настанет через минуту; каждым из них дитя увлекается все гораздо сильнее, чем взрослый, но с каждым расстается быстро и легко переходит к совершенно противоположному. Это выражается не только в действиях, но даже в физиономии ребенка: гнев, страх, надежда, радость, печаль, привязанность или отвращение выражаются чрезвычайно рельефно на лице ребенка, но через минуту же исчезают, не оставляя никакого следа на этом гладком фоне, который под старость весь испишется глубокими следами пережитых чувств.

Однако же опасно впасть и в другую крайность и думать, что детские чувства проходят без следа; если бы эти следы не накоплялись в человеке с детства, то не высказались бы они так ясно под старость: толстые кривые сучья крепкого дуба, которые

можно теперь сломать или выкрошить, были тоненькими стебельками, и в то время движение легкого ветра определило их теперешнее, неизменимое направление. Следы чувств остаются в дитяти и привлекают себе подобные; все же дело в направлении души решается тем, каких следов наберется больше.

Дитя не умеет скрывать своих чувств, и это, конечно, прекрасная сторона детства. Но если дитя будут преследовать за чувства, то оно скоро приобретет это печальное искусство, и тогда душа дитяти замкнется для воспитателя и воспитатель будет бродить в потемках. Укорять дитя в чувстве, выразившемся на его лице или в его голосе, так же рационально, как укорить его в том, что его щеки румяны.

Дети даже еще в младенческом возрасте приучаются уже угадывать сердцем чувства взрослых, и в этом отношении детская проницательность поразительна. Можно скорее обмануть взрослого, чем ребенка, в тех чувствах, которые мы к нему питаем. И это зависит от свежести и симпатической переимчивости детской природы: чувство, едва мелькнувшее в лице или в глазах взрослого, инстинктивно отражается в нервах ребенка, а отражение это отзывается и в душе. Вот почему воспитателю недостаточно, если он почему-либо решился скрывать свои чувства от детей: он должен переменять их, если они могут мешать делу воспитания; переменить же их он может хорошим изучением этого дела, за которое он берется, и главное глубоким и искренним изучением человеческой природы вообще и детской в особенности; если же и после такого изучения он не полюбит детей, тогда лучше ему не браться за дело воспитания.

На этой же симпатической передаче чувствований основывается детская подражательность, о которой мы сказали выше, и детское соревнование, о котором мы считаем нужным сказать тоже несколько слов.

Соревнование может прямо основываться на инстинктивной симпатии подражания без всякой мысли о превосходстве: видя быстро движущийся предмет, мы невольно делаем движение в ту сторону, куда он движется. Соревнование такого чисто нервного свойства сильно у детей, и, без сомнения, можно пользоваться им безбоязненно для хорошей цели. Видя игру детей, дитя увлекается игрою, видя, как все учатся, садится за книгу и т. п. Здесь нет еще настоящего душевного соревнования: дитя не думает ни превзойти своих товарищей, ни догнать их, а просто делает то, что другие делают. Но соревнованием сознательным, если и можно пользоваться, то с крайней осторожностью, ибо ни от чего так не развиваются самые дурные стороны души человеческой— зависть, злорадство и, наконец, положительная

злоба, как от неосторожного возбуждения чувства соревнования. Конечно, это очень могущественное средство подвигать ребенка в учении, но успехи в знаниях, как заметил еще Руссо, покупаются при этом слишком дорогой ценой нравственного и душевного спокойствия и счастья человека. В этом отношении совет Руссо кажется нам самым рациональным: пусть дитя соревнуется с самим собою, т. е. сравнивает то, что оно сделало вчера, с тем, что оно сделало сегодня, не сравнивая своих успехов с успехами других...

О классной дисциплине

Если мы устроили наш класс по началам, высказанным выше; если мы ввели в него порядок и стройность в занятиях, не, утомляем детей слишком продолжительным для их возраста занятием в одном направлении и в то же время не допускаем и классной скуки, не оставляя ни на одну минуту ни одно дитя без дела; если мы сумели сделать эти занятия занимательными для ребенка и в то же время собственной своей ревностью и серьезностью, никогда, впрочем, не переходящею в суровость, внушили детям уважение к исполнению своих обязанностей; если сделали эти обязанности ни слишком легкими, чтобы их нельзя было заметить, ни слишком трудными, чтобы погнулась под ними слабая натура дитяти; если не требуем от ребенка развития, которое в нем в настоящее время совершается; если, наконец, нравственная природа наша такова, что дети могут полюбить нас, то классная дисциплина в наших руках,

В старой школе дисциплина была основана на самом противоестественном начале — на страхе к учителю, раздающему награды и наказания. Этот страх принуждал детей не только к несвойственному, но и вредному для них положению: к неподвижности, классной скуке и лицемерию. Ребенок вялый, неподвижный по натуре, легче других выносящий школьную скуку, или ребенок, быстро выучившийся лицемерить, смотреть на учителя с величайшим вниманием и в то же время щипать товарища под скамьей, получал награду; дети живые подвижные, жадно требующие пищи своим развивающимся способностям, откровенные, не умеющие скрывать своих душевных движений, подвергались наказаниям. Дорого все мы поплатились за это смирное сиденье в классе!

«Выражение— сидеть смирно (говорит Нестор швейцарских педагогов Шерр) —отлично обличает дух старой школы: она не хотела возбуждать, оживлять, давать деятельность детям; она не хотела удовлетворять законным потребностям свежей, подвижной детской природы и заставляла детей сидеть смирно, бессмысленно, ничего не делая».

Грех этот, к сожалению, еще царствует во многих наших школах, и он-то именно порождает ту кучу школьных проступков, с которыми так трудно бороться дисциплине. В школьной скуке скрывается источник множества детских проступков и даже пороков: шалостей, лени, капризов, от вращения от учения, хитрости, лицемерия, обманов и тайных грехов. Уничтожьте школьную скуку — и вся эта смрадная туча, приводящая в

отчаянье педагога и отравляющая светлый поток детской жизни, исчезнет сама собой.

В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и главное постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретённые, быть может, прежде, понемногу изгладятся.

Это, так сказать, гигиеническое влияние школы действует незаметно, но чрезвычайно сильно и прочно. Оно гораздо важнее того патологического влияния, которое оказывает школа поощрениями, наказаниями и моральными наставлениями.

Поощрения и наказания уже не безвредные гигиенические средства, предупреждающие болезнь или излечивающие ее правильной нормальной жизнью и деятельностью, а лекарства, которые вытесняют болезни из организма другою болезнью. Чем менее нуждается школа или семья в этих, иногда необходимых, но всегда лекарственных и потому ядовитых средствах, тем лучше; и пусть педагог не забывает, что если поощрения и наказания остаются и до сих пор необходимыми для детей, то это показывает только несовершенство искусства воспитания. Лечат только больного, но, к счастью, в наше время болезни нравственные и физические — весьма обыкновенная вещь в детском возрасте, а наше домашнее воспитание и устройство школ, в особенности закрытых, таковы, что не только не уничтожают зачатков нравственных и физических болезней, но часто развивают их с ужасающей быстротой и силой, так что для излечения их приходится прибегать к ядам, вытесняющим одну болезнь и поселяющим на ее место другую. Таковы все наказания и поощрения, действующие сильно на детское самолюбие, а также основывающиеся на одном страхе, чувстве боли и т. п. Много говорили у нас о том, чтобы выгнать все наказания из школы, но рациональнее было бы требовать такого устройства школ, при котором награды и наказания сделались бы ненужными.

Что касается до моральных сентенций, то они едва ли даже не хуже наказаний, если относятся к детям того возраста, о котором здесь говорится. Приучая детей слушать высокие слова нравственности, смысл которых не понят, а главное не прочувствован детьми, вы приготовляете лицемеров, которым тем удобнее иметь пороки, что вы дали им ширмы для закрытия этих пороков.

Здесь, говоря только о классной дисциплине, я не имею надобности входить в подробности нравственных детских

болезней и средств их излечения, но повторяю еще раз, что разумно устроенная классная деятельность есть одно из рациональнейших и действительнейших гигиенических средств, не только предупреждающих нравственные детские болезни, но и излечивающих их разумной деятельностью и той правильной жизнью, которой проживает ребенок в свои два часа в классе. И новейшая медицина, и новейшая педагогика начинают смотреть с недоверием на все сильные специфические средства, восхваляемые в прежнее время, и обе прибегают охотнее к средствам гигиеническим с одной и той же целью — разумною жизнью и разумною деятельностью не только вытеснить болезнь, зародившуюся под условиями противоположными, но и изменить самую почву, на которой эта болезнь выросла.

В разумно устроенной школе наказаний за леность быть не может, потому что уроки выучиваются в классе; наказаний за шалости — также, потому что дети заняты и шалить им некогда. Все, что может быть допущено в такой школе, так это самые легкие взыскания за невнимательность или поощрения за внимание.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ К. Д. УШИНСКОГО

РЕДАКТОР О. *СВЕРДЛОВА*
ХУДОЖНИК *Н. КОНСТАНТИНОВА*
ХУДОЖ. РЕДАКТОР *Л. МОРОЗОВА*
ТЕХН. РЕДАКТОР *Т. САМСОНОВА*
КОРРЕКТОР Г. *ЕФИМЕНКО*

А 09114. Сдано в набор 10/V 1971 г. Подписано к печати 28/VI 1971 г. Формат бумаги 60Х90/16. Бумага типографская № 3. Бум. л. 2,5. Печ. л. 5,0. Уч.-изд. л. 4,76. Тираж 128 000 экз. Издательство «Знание». Москва, Центр, Новая пл., д. 3/4. Заказ 1144. Типография Всесоюзного общества «Знание». Москва, Центр, Новая пл., д. 3/4.

Цена 15 коп.

УВАЖАЕМЫЕ ТОВАРИЩИ!

Вышел из печати международный ежегодник «Наука и человечество. 1970».

В этом томе международного ежегодника, выпускаемого Академией наук СССР совместно с Всесоюзным обществом «Знание», выступают крупнейшие ученые многих стран, которые знакомят читателей с последними достижениями мировой науки и техники. Авторы книги — ученые Англии, Венгрии, ГДР, Италии, СССР, США, Цейлона.

КНИГА БОГАТО ИЛЛЮСТРИРОВАНА.

ЦЕНА ТОМА — 2 РУБ. 80 КОП.

ЗАКАЗЫ НА ЕЖЕГОДНИК «НАУКА И ЧЕЛОВЕЧЕСТВО. 1970» ПРОСИМ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: МОСКВА, В-463, МИЧУРИНСКИЙ ПР., 12. МАГАЗИН № 3 «КНИГА — ПОЧТОЙ» ЦЕНТРАЛЬНОЙ КОНТОРЫ «АКАДЕМКНИГА».

Издательство «Знание»

15 коп.

Индекс
70062

notes

Примечания

1

В хорошо устроенной школе эта привычка не может быть приобретена, как эго нами высказано в другом месте.

2

Этот вопрос высказал и оставил нерешенным граф Толстой в «Ясной Поляне».

Другими словами: взрослые не могут не воспитывать детей, а потому лучше воспитывать их сознательно и разумно, чем как попало.

4

В силе привычки заключается сила воспитания.

5

Учение есть передача принципов, а воспитание — передача привычек.

6

Со времени Локка нет, кажется, ни одной английской книги о воспитании, в которой бы не повторялось то же самое.

Совершенно то же, что дает человеку экономический капитал в экономическом отношении.

8

Характер есть уже сумма наследственных и выработанных наклонностей организма; в одних характерах преобладают наследственные наклонности, в других — выработанные.

9

Просим читателя не забывать, что мы говорим здесь не об одних чисто рефлективных и бессознательных действиях, но и о таких, в которых рефлективный элемент составляет какую-нибудь, хотя малую, долю. Если человек или народ хоть сколько-нибудь привык к какому-нибудь образу мыслей, действий или чувств, то здесь есть уже своя доля рефлекса: бессознательного, из нервного организма выходящего побуждения.

10

Бенеке Фридрих Эдуард (1798—1854) — немецкий психолог и педагог. Его книги о практической психологии, о материальном и формальном образовании, о руководстве воспитанием и учением были популярны во второй половине 19 столетия. Его взгляды оказали некоторое влияние на К. Д. Ушинского.

Это значение игры, а равно и то, что в играх формируется не одна какая-нибудь сторона души, а весь человек, заставляет нас посвятить этому предмету особую главу; здесь же мы только указываем воспитателю на игру как на одно из действительнейших средств достичь важнейшей цели воспитания, а именно воспользоваться указанием и требованием самой природы, удалить душу с ложного пути искания наслаждений и обезопасить ей выход на истинный путь, т. е. путь свободного труда. В иной игре дитя переносит столько трудов и даже страданий за ту душевную работу, которую она дает, что если оно перенесет ту же стремительность и в дело своей взрослой жизни, так, же увлечется делом своей жизни, как некогда увлекалось игрой, то его жизненное счастье упрочено.

12

Возбуждение чувства гнева делает сердитым, а пересоленное сентиментальное воспитание превращает ребенка в тряпку.